

Representação e aquisição do género linguístico em PE: Um estudo exploratório¹

1. Introdução

Os termos ‘sexo’, ‘género’ e ‘género linguístico’ têm conhecido uma especialização em situações comunicativas particulares, o que, contudo, não impede a existência de zonas de interseção e consequente imprecisão nas produções discursivas quotidianas, que evidenciam uma confluência desajustada de traços de natureza biológica, social e linguística.

A problemática relação entre os termos sexo e género linguístico, evidente na linguagem quotidiana, projeta-se igualmente no discurso pedagógico², agravada por uma indistinção entre processos morfossintáticos que permitem expressar o género gramatical (*o/a cliente; o/a conde[ssa]*) e processos linguísticos que apenas evidenciam um contraste de sexo entre os referentes (o panda *macholfêmea*). Em Português Europeu (PE), o género linguístico é uma categoria nominal obrigatória, intrinsecamente correlacionada com diversos processos morfológicos e sintáticos, o que não equivale a dizer-se que existe contraste de género e, mesmo nos casos em que tal é possível, não ocorre por flexão (Choupina 2011, Villalva 2000). Neste sentido, na sintaxe, todos os nomes têm um dos dois valores de género disponíveis (masculino ou feminino), indispensável para a concordância das palavras nos sintagmas e nas frases (Costa e Choupina 2012, Baptista *et al.* 2013, Baptista *et al.* (no prelo).

Cientes dos contributos que possam advir de uma análise interdisciplinar do tema, considerando as dimensões morfossintática, léxico-semântica, sociolinguística, morfofonológica, discursiva e histórica, tentaremos, numa primeira parte do artigo, definir e delimitar o âmbito da categoria género linguístico, nos planos sincrónico e diacrónico, e proporemos uma análise que, inspirada nas noções chomskyanas de traços inerentes e traços opcionais (Chomsky 1995), perspetiva o género como uma propriedade idiossincrática nominal, quer seja definida desde o léxico, quer seja espe-

¹ O projeto que inclui esta investigação é financiado pelo InED (Centro de Investigação e Inovação em Educação).

² Documentos reguladores do ensino da língua em Portugal, como o *Dicionário Terminológico* (2008), os *Programas de Português do Ensino Básico* (2009) e as *Metas Curriculares de Português* (2012) referem-se à flexão em género, esquecendo o seu caráter assistemático e arbitrário e equiparando os processos de contraste de género aos de oposição de número (singular/plural), esses sim sistemáticos e, consequentemente, integráveis na flexão.

cificada na sintaxe ou em qualquer momento da estrutura de formação. Na segunda parte, refletiremos sobre os dados recolhidos durante um estudo exploratório que incide sobre conhecimentos implícitos e explícitos de estudantes do ensino superior acerca da categoria género.

2. Alguns aspetos da evolução do género do latim ao português atual

A filiação das línguas determina a atribuição dos valores de género. O português atual remonta à matriz latina, mas, enquanto nesta existiam três géneros (masculino, feminino e neutro, preservando-se este último na atualidade apenas nos pronomes *isto, isso, aquilo*), no português encontram-se somente dois valores. Rosa Virgínia Mattos e Silva (2008, 358) sustenta que o género «pode ser compreendido como um traço semântico inerente aos nomes substantivos, nunca será escolha do falante», asserção válida para o português atual, mas também «no período arcaico e isso herdamos do latim», língua em que o género era indicado na concordância entre nomes e adjetivos, determinantes e quantificadores, que variavam de acordo com os três valores de género.

Várias palavras que em latim eram femininas e de tema em –a evoluíram como femininas para português, tal como as masculinas de tema em –o entraram como masculinas também na nossa língua. Os nomes da terceira declinação, com tema em –i ou em consoante, e os nomes neutros evoluíram ora para o masculino, ora para o feminino, por vezes de modo divergente conforme a língua de chegada, o que também está na origem da flutuação que tem ocorrido ao longo das várias sincronias do português.

Assim, na evolução do galego-português até à sincronia presente, podemos encontrar quatro situações distintas relativamente aos valores de género, sistematizadas na tabela 1, e que ilustram o carácter arbitrário desta categoria gramatical.

I	Nomes com referentes sexuais subespecificados no léxico e com género sintático (ex: <i>gato/gata; senhor/senhora; galo/galinha</i>)
II	A flutuação do valor de género numa sincronia passada do percurso diacrónico do nome (ex: <i>cometa, tribo e diocese</i>) e recuperação do seu género etimológico
III	A hesitação na sincronia atual quanto ao reconhecimento do valor de género de certos nomes por um número significativo de falantes (ex: <i>presidente, chefe, febre</i>)
IV	A mudança do valor de género, processo diacrónico mais raro em que o valor de género se altera em alguns nomes (Gouveia, 2005) (ex: <i>mapa, ponte, entorse, personagem, cliente</i>)

Tabela 1 - A atribuição do valor de género em PE numa perspetiva diacrónica, com base em Baptista *et al.* (2013).

No conjunto I integram-se nomes cujo valor de género se especifica apenas na sintaxe, tal como sucedia em latim. No galego-português, alguns dos nomes que agora exibem alternância de índices -Ø/-a eram ainda uniformes (*o senhor/a senhor; o português/a português*), verificando-se posteriormente uma flutuação nunca resolvida antes do século XVI.

Do conjunto II fazem parte nomes, cujo género tem variado, e que, na atualidade, voltaram ao seu valor etimológico. Por exemplo, os nomes terminados em -agem eram masculinos e começaram a flutuar e evoluir a partir do final do século XIII, enquanto palavras como *fim* ou *valor* eram femininas e *flor* e *cor* eram masculinas. As formas gregas que chegaram ao português através do latim eram, em galego-português, femininas (*fantasma, planeta*) e ainda hoje o são em certos usos populares.

A hesitação identificada nos nomes do grupo III remonta ao português arcaico, época em que formas como *servente/serventa* eram habituais, o que ajuda a compreender realizações como *presidenta* ou *infanta* na sincronia presente. Essa hesitação pode também ter origem numa mudança do valor de género (grupo IV) operada em certas palavras no seu percurso rumo às várias línguas *romance* e que nem sempre está consolidada no uso de certos falantes (ex: *o febre/a febre*).

As flutuações e alterações registadas acima ocorrem, segundo Carmen Gouveia (1993, 532), «devido à terminação (*planeta* ou *tribo*)», mas também «por associação com o sexo da pessoa de que são atributo» (*giganta* ou *imperadora*), ou porque as palavras «adquiriram o género que tinham na língua através da qual entraram em português». São, contudo, essas modificações e dúvidas uma prova muito concreta do carácter arbitrário do género gramatical, por um lado, e da não especialização dos termos ‘género’ e ‘sexo’ nas produções linguísticas dos locutores, por outro.

3. O género como traço idiossincrático dos itens nominais

O entendimento de género como uma categoria idiossincrática baseia-se na conceção de que o género é um traço gramatical presente parametricamente³ nos itens lexicais, tal como é entendido no Programa Minimalista (Chomsky 1995). Ao admitirmos que um dado item lexical é composto por dois tipos de propriedades, as propriedades fonéticas e semânticas, por um lado, e as propriedades gramaticais, por outro, aceitamos que o género é um traço gramatical próprio dos itens que recebem o traço categorial [nominal].

Chomsky (1995, 320 e ss.) organiza os traços enumerados nas entradas lexicais em dois grupos: o grupo dos traços intrínsecos, armazenados nas entradas lexicais, e o grupo dos traços opcionais, acrescentados no momento da entrada do item na nume-

³ No Programa Minimalista, entende-se por parametrização a especificação dos traços de uma dada língua, isto é, uma definição do conjunto de traços selecionados pela gramática particular de uma língua e das operações que podem intervir na sua associação aos itens lexicais, tendo-se em conta a condição de legibilidade para a sua correta interpretação (Chomsky, 1995).

ração. Assim, um nome como *livro* apresenta propriedades intrínsecas, como traço de categoria [nominal], traço temático [índice temático], traço semântico [objeto] e traço de género [masculino], e propriedades opcionais, como traço de número [singular], traço de caso [nominativo] ou [acusativo] e o traço temático (conforme o caso atribuído); porém, o traço de género num nome como *cliente* é entendido como opcional, portanto, associado apenas no momento da inserção. Os traços intrínsecos são associados por fusão com os itens (operação *merge*) e os traços opcionais por composição (operação *agree*), motivada pela necessidade das línguas que exibem concordância.

As relações de concordância que se estabelecem a partir de um núcleo nominal e no domínio do sintagma (no interior de um sintagma determinante/DP) são o reflexo da associação de traços de género ao nome, que se estendem ao determinante (e outras categorias presentes, como quantificadores e adjetivos). Neste sentido, na literatura são propostas categorias funcionais intermédias dentro do DP, entre o NP (sintagma nominal) e o DP, a fim de se dar conta quer da possibilidade de concordância, quer de realização de traços intrínsecos ou opcionais de género (Alexiadou / Müller, 2004).

Alexiadou / Müller (2004) discutem a relevância dos traços de género, intrínsecos ou opcionais, para a sintaxe, uma vez que, aparentemente, são informações estritamente morfológicas. A proposta destas autoras é tratar estas informações na componente morfológica pré-sintática, antes da inserção. Neste sentido, adaptam a distinção feita por Chomsky (1995) entre traços de género intrínseco e traços de género opcional, defendendo que os últimos são estritamente associados no momento da formação da estrutura, portanto, são sintáticos.

A reinterpretação da noção de traço, nomeadamente de traço opcional, feita por Alexiadou / Müller (2004), aliada à inserção de categorias funcionais intermédias, no âmbito do DP, avançada por Picallo (1991), permitir-nos-á fundamentar no §4 a nossa proposta para a análise descritiva do género em PE.

4. Proposta de análise descritiva da categoria género e implicações pedagógicas

A fusão (*merge*) do traço de género com o item lexical ou a posterior associação (*agree*), num qualquer momento da formação do nome, permite-nos operar uma distinção produtiva entre traços de género intrínseco e traços de género opcional e sustentar a nossa proposta de tipos de nomes quanto à categoria de género (cf. tabela 2).

	Nomes de género intrínseco (ou lexical)		Nomes de género opcional (ou morfossintático)	
Referente designado	M	F	M	F
[-animado]	banco planeta	mesa tribo	casebre moder- nismo	construção felicidade

[+animado]	[+humano]	<i>homem</i> <i>genro</i>	<i>criança</i> <i>testemunha</i>	<i>mulherão</i> <i>o artista</i>	<i>menina</i> <i>a cliente</i>
	[-humano]	<i>elefante</i> <i>coala</i>	<i>cobra</i> <i>borboleta</i>	<i>perdigão</i> <i>pato</i>	<i>galinha</i> <i>gata</i>

Tabela 2 - Tipos de nomes quanto à categoria de género

O género intrínseco encontra-se, arbitrariamente, associado ao item lexical e o género opcional é derivado da estrutura sintática em que o nome é inserido; é, portanto, morfossintático. Os nomes de género intrínseco podem designar seres assexuados (ex: *mesa*, *planeta*) ou seres sexuados (ex: *pessoa*, *cobra*, *indivíduo*), o que afasta qualquer possibilidade de correlação entre género e sexo. O mesmo ocorre com os nomes de género sintático, nos quais é possível atribuir valor de género a um radical subespecificado (*menino/a colega*) ou alterar o valor intrínseco por meio de sufixos derivacionais, como se verifica, por exemplo, na passagem de *mulher* (género intrínseco feminino) a *mulherão* (género sintático masculino).

Se o género é obrigatório em todos os nomes do português, o mesmo não sucede com a possibilidade de variação. Por um lado, nunca ocorre por flexão, como recordam Herculano de Carvalho, ao afirmar que o substantivo apresenta «flexão de número, mas não de género» (Carvalho 1974, 601), e Joseph Hüber, lembrando que, no português antigo, «a flexão do substantivo reduz-se, portanto, unicamente à formação do plural» (Hüber 1933, 167). Alina Villalva sustenta que a flexão é um processo «que se caracteriza pela sua obrigatoriedade e sistematicidade» (2003, 926), o que não ocorre na categoria nome. Neste caso, a variação traduz-se em processos diversificados, envolvendo o índice temático, sufixos derivacionais e combinação com determinantes, e constrói-se na concordância dentro da frase.

A alternância de índice temático pode verificar-se de formas muito variadas, quer preservando o radical da palavra e o índice temático (1), quer através de variações alomórficas determinadas fonologicamente⁴ em qualquer um destes morfemas (exemplos 2 a 6).

- (1) menino/menina
- (2) corajoso/corajosa
- (3) órfão/órfã; leão/leoa
- (4) mau/má; avô/avó
- (5) réu/ré; europeu/europeia
- (6) professor/professora; português/portuguesa

⁴ Não cabe nas dimensões deste trabalho uma exploração mais exaustiva dos processos fonológicos que operam sobre o radical das palavras listadas, pelo que apenas os enunciamos, registando, igualmente, para ulterior confronto analítico, os étimos dos exemplos (3) a (5): ORFANU/ORFANA; LEONE/LEONA; MALU/MALA; AVIOLU/AVIOLA; REU/REA; EUROPAEU/EUROPAEA.

Nos exemplos 2 a 5, os índices [u] e [v] estão presentes, embora com representações gráficas diversas, verificando-se reajustamentos fonológicos no radical, explicáveis, por norma, diacronicamente e que podem traduzir-se numa metafoia da vogal do radical (2); numa síncope de [n] intervocálico (3) ou de [l] intervocálico (4), seguida de sinérese ou de crase; ou numa ditongação para resolver hiatos existentes em latim (5). Em (6), o contraste verifica-se entre $\emptyset$ e [v], como consequência do apagamento do índice do masculino, preservado ortograficamente no plural (*professores, portugueses*), tratando-se, como já demonstrámos em 2.1., de palavras uniformes no português antigo.

Apesar das correlações aqui estabelecidas, não pode considerar-se que os índices [u] e [v] sejam sistematicamente indicadores do género masculino ou do género feminino. São apenas marcas da classe formal a que os nomes pertencem e, ocasionalmente, participam em distinções de género construídas sintaticamente. Palavras como *livro* e *cometa*, ambas masculinas, ou *mesa* e *libido*, ambas femininas, atestam esta falta de correspondência. Além disso, quando em situação de oposição, estes índices podem estabelecer apenas contrastes lexicais particulares (*barco/barca*).

Além do índice temático, é também possível encontrar situações em que o sufixo derivacional participa no contraste sintático. O português evidencia, a partir da sua matriz latina, uma série de situações em que tal se verifica, quer aplicando esse sufixo à forma feminina (7), quer à forma masculina (8).

(7) galo/galinha; barão/baronesa; rei/rainha

(8) perdiz/perdigão

Em outros casos, a contrastação não afeta o nome, que se mantém invariável, mas concretiza-se sintaticamente na combinação com um determinante (9).

(9) o cliente/a cliente

Este processo ocorre, por vezes, com nomes de índice temático –e (sem realização fonética no PE e com realização [i] em certas variedades do português brasileiro), que são ocasionalmente alvo de hesitações (cf. §2), como se constata nas formas *presidenta*, *chefa* ou *governanta*. Há várias situações em que o contraste de determinante não se relaciona com o género, apenas induzindo oposições de natureza lexical (*o/a capital*).

Em todos os casos apresentados (1 a 9), verificamos que é na sintaxe que a variação ocorre, operando ora na fronteira esquerda, ora na fronteira direita do radical. Frequentemente, o ensino da gramática apresenta, como já afirmámos, o contraste de índice temático como regra geral, o que está longe de corresponder à verdade. Por outro lado, a diversidade de sufixos disponíveis para a contrastação e as alterações fonológicas que incidem sobre o radical e até sobre os índices temáticos obrigam a uma memorização das formas que são historicamente veiculadas entre gerações e, consequentemente, a um ensino explícito e sistemático.

Estes processos são diversos de outros que participam na oposição ao nível do sexo dos referentes e que, muitas vezes, em contexto pedagógico, são apresentados como exemplos de contrastação de género. Falamos, em concreto, da heteronímia de radicais (10 e 11) e da composição (12).

(10) homem/mulher; pai/mãe; genro/nora

(11) cabra/bode; boi/vaca; cavalo/égua

(12) a cobra-macho/a cobra-fêmea; o panda-macho/o panda-fêmea

Em (10) e (11), estamos perante palavras resultantes de étimos diferentes e apresentando radicais diferentes, sendo, por isso, formas que apenas se relacionam quando o objetivo é confrontar o sexo dos seres. Cada uma das palavras evidencia, igualmente, um único valor de género (comparem-se os pares *o homem*/**a homem* ou *a vaca*/**o vaca*). Trata-se de um processo muito produtivo em português, aplicando-se quer a seres humanos (10), quer a seres não humanos (11). Oposição de género, mas não de sexo, verifica-se, por exemplo, quando cotejamos as palavras *mulher* e *mulherão*, a que já acima aludíramos. Em (12), o acréscimo composicional, aos nomes epícenos⁵, das palavras ‘macho’ e ‘fêmea’ apenas permite contrastar o sexo, de tal modo que o determinante usado não sofre alteração, porquanto também não existe mudança de género. As oposições aqui ilustradas, sobretudo as registadas em 10 e 11, resultam também da matriz latina e até indoeuropeia do português e são, por isso, objeto de ensino explícito desde os primeiros níveis de escolaridade, embora muitas vezes sejam confundidas com o contraste de género, a que de todo correspondem.

Em síntese, o facto de o género linguístico ser acidentalmente coincidente com o sexo biológico dos seres e de ser confundido com questões relativas à identidade e orientação sexual e aos papéis sociais não impede que seja uma categoria de base estritamente gramatical, de tal modo que há línguas em que essa relação semântica não ocorre ou se manifesta de forma diversa (Baptista *et al.* 2013).

A não-obrigatoriedade de existência de contrastes de género e o facto de a sua realização estar a cargo de processos que ocorrem na sintaxe e mobilizam recursos fonológicos, morfológicos e sintáticos são propriedades que distinguem claramente o género das restantes categorias morfossintáticas disponíveis no português, e que justificam a sua análise como uma categoria não flexional. Em contexto pedagógico, veicula-se, muitas vezes, uma ‘pseudorregra’ que associa a terminação <o> ao género masculino e a terminação <a> ao género feminino, mesmo quando palavras como *tribo* ou *cometa*, consideradas exceções, contrariam essa relação direta.

⁵ As designações ‘nomes epícenos’ (*cobra*), ‘sobrecomens’ (*pessoa*) e ‘comuns de dois’ (*o/a cliente*), que a gramática tradicional perpetuou, devem ser tratadas com alguma prudência, uma vez que, envolvendo as noções de género e de sexo, podem igualmente induzir em erro os seus utilizadores.

5. Estudo Exploratório

5.1. Procedimentos e hipóteses

Consideradas as informações acima expostas sobre a confusão entre género e sexo presente na linguagem do senso comum e plasmada no discurso pedagógico, procurámos averiguar até que ponto a frequência do ensino superior, designadamente de unidades curriculares em que se promove uma reflexão explícita sobre a questão, contribuiria para alterar o conhecimento implícito dos alunos.

Nesse sentido, procedemos à realização de um estudo, tendo em vista a verificação de duas hipóteses:

- 1) À entrada no Ensino Superior, o conhecimento explícito sobre *género linguístico* assenta nas noções de sexo.
- 2) O ensino explícito, no Ensino Superior, do conteúdo *género linguístico* de forma correta é suficiente para alterar os conhecimentos prévios que os estudantes possuem.

Para testar as hipóteses acima definidas, constituiu-se uma amostra composta por 126 alunos da Licenciatura em Educação Básica, da Escola Superior da Educação do Instituto Politécnico do Porto, sendo que 55 frequentavam o primeiro ano curricular do curso (Grupo I identificado nos gráficos e tabela abaixo) e os restantes 71 estavam inscritos no segundo ano (Grupo II). A repartição da amostra em dois grupos distintos permitiu introduzir e testar a variável “frequência da unidade curricular de ‘Estrutura e Funcionamento da Língua’”, disciplina em que se promove o desenvolvimento do conhecimento explícito sobre estruturas linguísticas e a reflexão sobre o funcionamento da língua, a cujas aulas os alunos do 2º ano já assistiram.

O instrumento de recolha de dados consistiu num inquérito assíncrono, construído de raiz para o estudo em causa; está estruturado em 20 grupos de questões, que incidiam sobre 30 nomes de género intrínseco e 14 nomes de género sintático. Seis dessas questões solicitavam apenas a identificação e as restantes 14 mobilizavam conhecimentos linguísticos implícitos e explícitos, e/ou requeriam a construção de juízos críticos, a reorganização de enunciados e a automonitorização do conhecimento dos alunos.

Os dados apresentados relacionam-se essencialmente com operações de atribuição de valores de género. Consideramos fundamental avaliar as estratégias utilizadas pelos estudantes na atribuição do género, a consciência de qual a palavra que, num enunciado, permite identificar o género e a capacidade de desencadear a concordância na frase em situações ambíguas, como, por exemplo, na anáfora correferencial, em que informações relativas ao género e ao sexo estão presentes. A propósito deste último aspeto, solicitou-se aos inquiridos que explicitamente se pronunciassem sobre a diferença entre género e sexo, de modo a que explicitassem os critérios a que recorrem e a avaliar até que ponto incluem nesses critérios a noção de sexo.

5.2. Resultados

As estratégias utilizadas pelos estudantes para atribuir o valor de gênero foram organizadas em dois grandes conjuntos: no primeiro incluem-se critérios linguísticos, nomeadamente o recurso a determinantes e a critérios morfossintáticos (de combinação com outras palavras), ou às terminações das palavras e aos determinantes; no segundo, figuram critérios não linguísticos, relativos ao sexo dos referentes designados. O gráfico 1 permite-nos verificar como se distribuem essas estratégias de acordo com o ano que os inquiridos frequentam.

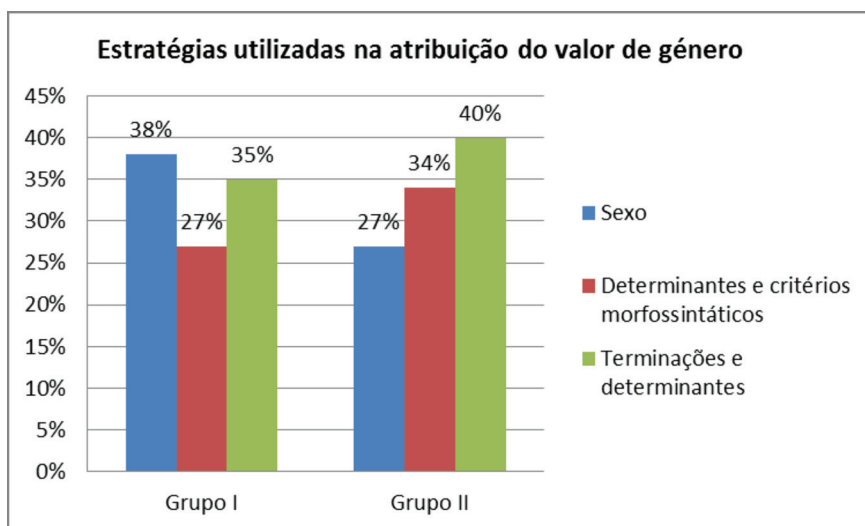


Gráfico 1 - Critérios para atribuição dos valores de género

Os alunos do 1º ano utilizaram maioritariamente critérios associados à noção de sexo, fazendo depender, em 38% dos casos, desta informação biológica a atribuição de género. As terminações das palavras são, em conjunto com os determinantes, um critério valorizado em 35% das respostas. Ao todo 73% dos estudantes evidencia uma preferência por informações existentes no seu conhecimento implícito como resultado da indefinição entre as noções de sexo e género e do ensino da ‘pseudorregra’ a que acima fizemos referência e que relaciona palavras terminadas em –o com o masculino e palavras terminadas em –a com o feminino.

Os estudantes do 2º ano recorreram com maior frequência a critérios linguísticos (74% das respostas), mas, destes, as terminações assumem uma maior preponderância (40%) do que os determinantes combinados com critérios morfossintáticos (34%). Ao optarem maioritariamente por critérios linguísticos, os inquiridos do Grupo II revelam uma certa consciencialização da não correspondência entre género e sexo, mas evidenciam maior dificuldade na seleção da resposta correta (critérios morfossintáticos e determinantes), apenas fornecida por seis dos 71 alunos do grupo.

Estes valores relacionam-se, igualmente, com o facto de uma elevada percentagem de inquiridos não distinguir sexo de género (Grupo I - 60% e Grupo II - 73%), como pudemos verificar numa outra questão colocada. Apenas estudantes do 2º ano (e somente 14% num universo de 71) conseguem afirmar que as duas noções não são correspondentes, argumentando com metalinguagem adequada.

No sentido de verificar até que ponto seria claro para os estudantes que, em muitas palavras, o género é intrínseco e que, em algumas outras, é atribuído sintaticamente na combinação com determinantes (ou outros itens, como, por exemplo, adjetivos), apresentamos uma questão em que se solicitava a identificação da palavra que ‘comandava’ a atribuição de género nas frases. Nas seis frases enunciadas, havia cinco com um nome de género intrínseco, que deveria, consequentemente, ser apontado com o elemento de referência para a identificação do género, e uma com um nome de género sintático (*cliente*), sendo necessário o determinante (*o cliente*) para especificar o género. Na categoria “Outras” incluem-se classes de palavras como os adjetivos que, em determinados contextos, como frases sem artigo, permitem identificar o género. No entanto, em nenhuma das frases apresentadas no inquérito o adjetivo era decisivo na atribuição do valor de género, pelo que não seria também essa uma resposta adequada a esta questão.

Critérios	Grupos	
	GI	GII
Nome+determinante (1)	1,8%	1,4%
Nome+determinante	16,4%	18,6%
Apenas nomes	29,1%	24,3%
Apenas determinantes	23,6%	28,6%
Outras	20%	20%
Resposta nula	9,1%	7,1%

Tabela 3 - Palavra que ‘comanda’ a atribuição de género

(1) Na primeira linha, a combinação nome+determinante corresponde à opção correta, enquanto na segunda linha tal não acontece.

Os dados da tabela 3 revelam que, tanto no Grupo I (52,7%) como no Grupo II (52,9%), mais de metade dos alunos apenas seleciona uma ou outra das categorias como relevante para a identificação de género, estando os estudantes do 2º ano um pouco mais conscientes da importância de nomes e determinantes. Ainda assim, apenas 1,8% (Grupo I) e 1,4% (Grupo II) das respostas correspondem à combinação

correta, na medida em que vários dos alunos que selecionaram as classes relevantes não o fizeram adequadamente nas frases propostas.

Finalmente, e tratando-se muitas vezes a atribuição do valor de género de um procedimento sintático e construído na combinação com outros itens, os informantes responderam a uma questão em que se lhes solicitava que seleccionassem o pronome que, na construção de uma cadeia de referência, poderia retomar um referente anteriormente enunciado. A identificação de uma anáfora correferencial pode levantar dificuldades quando, na frase, são veiculadas informações relativas ao género e ao sexo. No gráfico 2, é possível verificar um maior sucesso entre os inquiridos do Grupo II.

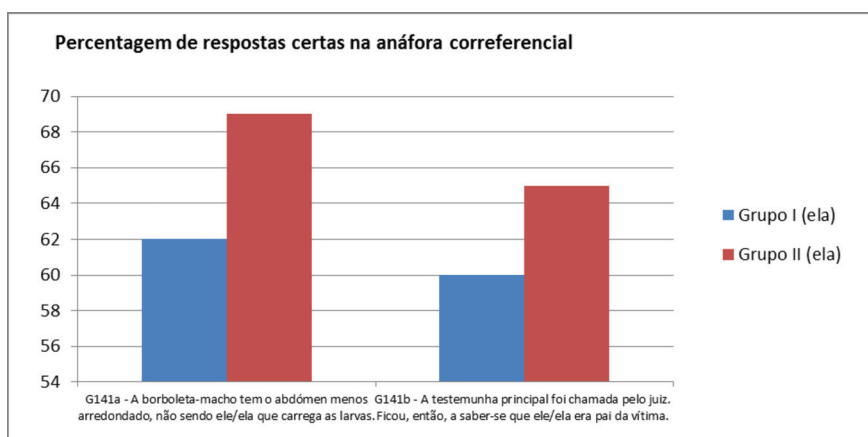


Gráfico 2 - Concordância de género na anáfora correferencial

A percentagem de correção foi, nos dois grupos, menos acentuada no enunciado b) «A testemunha principal foi chamada pelo juiz. Ficou, então, a saber-se que [ela] era pai da vítima» pela inconsistência de género entre os elementos correferenciais e o sexo do referente. Ainda assim, apesar da diminuição de acertos nesta alínea, o Grupo II tem uma percentagem superior de respostas corretas, o que pode dever-se à consciência da não correlação sexo-género.

O enunciado a) «A borboleta-macho tem o abdómen menos arredondado, não sendo [ela] que carrega as larvas» levantou menos dúvidas no que toca à substituição do constituinte sublinhado pelo pronome pelo facto de ‘macho’ apenas especificar o sexo do animal e não acarretar, por isso, alterações no género da palavra.

5.3. Discussão geral dos resultados

Tendo em conta as hipóteses previamente definidas e os dados já apresentados e parcialmente discutidos, parece-nos que estamos em condições de considerar a hipótese 1 confirmada. Efetivamente, há fortes evidências da realização da correlação entre sexo e género linguístico, o que se manifesta de forma mais recorrente entre

alunos do 1º ano. Verificamos igualmente que, em caso de dúvida, há a prevalência da noção de sexo na atribuição do valor de género aos nomes, mesmo quando os valores de género linguístico e o sexo dos referentes não coincidem (ex.: *a baleia-macho; o panda-fêmea*).

A hipótese 2, através da qual pretendemos avaliar a interferência do conhecimento explícito na reflexão sobre o género linguístico, parece-nos aparentemente infirmada, dado que o período de exposição dos sujeitos ao ensino explícito do conteúdo de género linguístico, no ensino superior, não terá sido suficiente para alterar significativamente o seu conhecimento implícito. Apesar de os estudantes terem adquirido conhecimentos metalinguísticos sobre o género, evidenciando maior capacidade do que os colegas do 1º ano para discernirem a não correlação entre as duas noções, tal não parece ter um efeito consistente na identificação correta do valor de género linguístico.

6. Algumas conclusões

A análise descritiva do género proposta para o PE, além dos contributos de Picallo (2004) e Alexiadou / Müller (2004), particularmente na introdução das noções de categorias funcionais nominais, assentou em duas ideias essenciais do Programa Minimalista (Chomsky 1995): (i) género como categoria idiossincrática dos itens nominais; (ii) traços intrínsecos e traços opcionais. Com base neste quadro teórico, propusemos um estudo do género como uma categoria morfossintática, idiossincrática aos itens nominais, que permite agrupar os nomes em nomes de género intrínseco (*casa, panda, cobra*) e nomes de género sintático (*cliente, menino, galinha*).

Apesar de o género ser uma categoria gramatical e de a variação, não sendo obrigatória, poder ocorrer, tanto atualmente como em sincronias passadas da língua, através da combinação com outros itens na frase, a indistinção entre género e sexo continua presente na linguagem do senso comum, mas também em contexto pedagógico. Daí termos verificado, num estudo exploratório com estudantes do Ensino Superior, que o critério sexo se mostra relevante, nas suas representações, para definir o género dos nomes, e que nem mesmo a reflexão explícita sobre a questão permite dissipar consistentemente este equívoco. Torna-se, assim, necessário, nas práticas educativas, clarificar as noções de ‘sexo’, ‘género’ e ‘género linguístico’, reinvestindo produtivamente esses esclarecimentos num ensino explícito, sistemático e orientado do género enquanto categoria gramatical de características particulares.

InED (Escola Superior de Educação | Politécnico do Porto)

Celda CHOUPINA
Adriana BAPTISTA
José António COSTA
Joana QUERIDO
Inês OLIVEIRA

Referências bibliográficas

- Alexiadou, Artemis/Müller, Gereon, 2004. *Class features as probes*, Ms. Universität Stuttgart, Universität Leipzig.
- Amaral, Amândio Coutinho *et al.*, 1994. *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*, Lisboa, Caminho.
- Augusto, Marina R. A./Corrêa, Letícia S., 2005. «Marcação de gênero, opcionalidade e genericidade: processamento de concordância de gênero no DP aos dois anos de idade», *Linguística*, 1 (2), 207-234.
- Baptista, Adriana *et al.* 2013. «Conhecimentos implícitos e explícitos de gênero no Ensino Superior», in: *III Encontro Internacional do Português/III Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa*, Santarém, 12-13 de abril 2013.
- Baptista, Adriana *et al.* (no prelo). «Representação e aquisição do gênero linguístico em PE: alguns contributos a partir da análise de materiais pedagógicos», in: *Atas do IV Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, Goiânia, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.
- Câmara JR., Joaquim M., 1970. *Estrutura da Língua Portuguesa*, Petrópolis, Vozes.
- Câmara JR., Joaquim M., 1985. *Dicionário de linguística e gramática*, 12ª ed., Petrópolis, Vozes.
- Cardoso, Ana J. G. 2005. «O papel da língua materna na aquisição de uma segunda língua: o caso da Língua Caboverdiana (breve abordagem gramatical)», Centro de estudos multiculturais <http://www.multiculturas.com/textos/lingua_caboverdiana_Ana-Josefa.pdf>
- Carvalho, José H., 1974. *Teoria da Linguagem*, Coimbra, Atlântida.
- Chomsky, Noam, 1995. *The Minimalist Program*, Cambridge, Mass., The MIT Press. Versão portuguesa com tradução de Raposo, E. P. 1999. *O Programa Minimalista* (1995). Lisboa, Caminho.
- Choupina, Celda M., 2011. «Reflexões sobre o gênero em Português Europeu e em Tétum». *Revista electrónica elingUP*, nº 1, v. 3. <<http://cl.up.pt/elingup/>>
- Corbett, Greville, 1991. *Gender*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Costa, José António/Choupina, Celda M., 2012. «A história e as histórias do gênero nos nomes em português. Percursos diacrónicos, sincrónicos e pedagógicos», in: *II Encontro Internacional do Ensino do Português*, Coimbra, Fevereiro/2011.
- Costa, Luís 2001. *Guia de Conversação Português-Tétum*, Lisboa, Edições Colibri.
- Gouveia, Maria Carmen de F., 1993. *Um aspecto de morfologia histórica: o gênero gramatical dos substantivos e adjetivos em Português*, trabalho de síntese [inédito] apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra no âmbito das Provas de Aptidão Pedagógica e de Capacidade Científica, Coimbra [apresentado em 2004].
- Gouveia, Maria Carmen de F., 2005. «A categoria gramatical de gênero do português antigo ao português actual», in: Rio-Torto, G., Figueiredo, O. e Silva, F. (ed.), 2005. *Estudos em homenagem ao professor Mário Vilela*, Porto, FLUP, 527-544.
- Hüber, Joseph, 2006 [1933]. *Gramática do Português Antigo*, Tradução portuguesa, 2ª Edição, Lisboa, FCG.
- Lamas, Marta, 1995. «La perspectiva de género», *Revista de Educación Y Cultura*, 8, Guadalajara, México, 14-20.
- Mattos e Silva, Rosa 2008. *O Português Arcaico. Uma Aproximação*, volume I (Léxico e Morfologia), Lisboa, INCM.

- Nieto, Ana María, 1999. *Ele: género gramatical e sexismo linguístico*, ASELE, Actas X, Centro Virtual Cervantes.
- Picallo, Carmen, 1991. «Nominals and nominalization in Catalan», *Probus* 3 (3), 279-316.
- Villalva, Alina, 2000. *Estruturas Morfológicas. Unidades e Hierarquias nas Palavras do Português*, Lisboa, FCG/FCT.
- Villalva, Alina, 2003. «Estrutura morfológica básica», in Mateus, Maria Helena Mira et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*, 5.^a edição, Lisboa, Caminho.
- Villalva, Alina, 2008. *Morfologia do Português*, Lisboa, Universidade Aberta.

La intercomprensión y la enseñanza de las lenguas romances: propuesta para una formación metacognitiva a la comprensión oral¹

El objetivo del presente artículo es ilustrar las implicaciones de la metacognición en la didáctica de la intercomprensión (IC) oral entre lenguas romances para la elaboración de una propuesta aplicativa. Tales implicaciones son el resultado del análisis de los resultados surgidos a partir de una experimentación en la Università di Roma Tre. En la primera parte se introduce una breve definición de la IC y de su aplicación teórica y, en seguida, se describe uno de los instrumentos usados en la experimentación: EuRom5. En la segunda parte se describe el protocolo de experimentación, explicando los dos principales elementos que la caracterizan: la comprensión oral y la metacognición. En general, se puede afirmar que el papel de esta última en la didáctica de la IC es ampliamente reconocido por varios estudiosos y, en especial, con este trabajo se pretenden mostrar algunas diferencias existentes entre los individuos al momento de aplicar las estrategias de comprensión oral de textos en lenguas cercanas a la propia L1, pero nunca antes estudiadas. Se verá, sobre todo, cómo los resultados obtenidos sugieren que los estudiantes con mejores resultados en las actividades de escucha son aquellos con mayor conciencia de los propios procesos de aprendizaje.

1. Instrumentos para la didáctica de la intercomprensión (IC). El caso de EuRom5

El fenómeno de la IC se basa en un modelo comunicativo en el que los interlocutores se expresan en la propia lengua y comprenden la del otro. Las aplicaciones didácticas de tal fenómeno representan un interesante enfoque del aprendizaje lingüístico, en cuanto favorece el plurilingüismo, permite el desarrollo de las habilidades receptoras y promueve la conciencia lingüística, metalingüística y cognitiva, en la óptica de la autonomía del discente (cf. Martínez 2010).

Las investigaciones de tipo experimental han servido como base para la creación de instrumentos para el desarrollo de la IC (Meissner 2010). Con pocas excepciones (Meissner / Burk 2001), tales instrumentos han sido pensados para desarrollar la habilidad de comprensión lectora (EuRom 4/5, Galatea, Eurocom, etc.). Aunque es claro

¹ El artículo es el resultado de la estrecha colaboración entre los autores. Sin embargo, Elisabetta Bonvino es responsable del numeral 1, mientras que Diego Cortés Velásquez se encargó de la introducción y del numeral 2.

que la lectura se debe considerar un proceso interactivo y dinámico en el que hay un continuo intercambio entre el texto, el lector y los conocimientos del mundo y, como sostiene Eco, “el texto quiere que alguien lo ayude a funcionar”. Así, es evidente que la exclusión de la comprensión oral y de la interacción se puede considerar una fuerte reducción de las potencialidades de la IC. No obstante, desde hace algo más de una década, el desarrollo de nuevas tecnologías ha permitido explorar la interacción plurilingüe a distancia (cf. Galanet y Miriadi). Además, en los últimos años hemos asistido a una evolución del concepto de IC (cf. Capucho 2012) y ha crecido el interés por la comprensión oral (cf. Jamet 2007, 2010; Meissner 2010b; Gauchola 2011; Harmegnies et al. 2011; Murillo-Puyal 2011; Martin K. 2012; Cortés Velásquez 2011, 2012). Como resultado de este fermento, en los últimos años, algunas experiencias de carácter didáctico-práctico han permitido la realización de contextos de interacción en IC en vivo. Se trata, en concreto, de los proyectos europeos de aprendizaje a lo largo de la vida (LLP) para la movilidad de estudiantes y de profesores EUROFORMA, en Tolosa, 2010 y FORMICA, en Venecia, 2011. Aun así, esta evolución no significa que la didáctica de la IC, basada en la comprensión lectora, sea una etapa superada, dado que es coherente con el principio de desarrollo de competencias parciales y responde a necesidades concretas de un sinnúmero de profesionales que hacen de la lectura y consulta de textos en lenguas extranjeras un fulcro de su trabajo.

Así, entre los instrumentos didácticos creados para el desarrollo de la competencia parcial de lectura de textos escritos se encuentra EuRom4/5, del cual hacemos una breve descripción, pues fue usado en la experimentación tratada en el presente artículo. La metodología fue ideada por Claire Blanche-Benveniste y fue uno de los primeros dispositivos para explorar este camino, proponiendo un itinerario que lleva a la competencia receptiva de textos escritos en varias lenguas romances simultáneamente. El Manual EuRom5, que es la re-edición y ampliación de EuRom4, y el sitio (www.eurom5.com) constituyen el resultado de una serie de experimentaciones y observaciones en Europa y fuera de ella.

La metodología, en esencia, se basa en tres factores: a) enfoque simultáneo al aprendizaje de varias lenguas; b) transferibilidad del proceso de comprensión entre lenguas romances; c) atención a las características del proceso de lectura (para más informaciones, entre otros, Blanche-Benveniste 1997, 2009; Bonvino 2010; Bonvino et ál. 2011a; Bonvino et ál. 2011b; Bonvino 2012).

El curso EuRom5 tiene como objetivo enseñar a leer y comprender textos en las otras cuatro lenguas romances desconocidas. Prevé la lectura de artículos de periódico auténticos en portugués, español, catalán, italiano y francés (20 por cada lengua). Es oportuna esta particular tipología textual, pues sus características permiten la transferencia de diferentes elementos (lingüísticos, pragmáticos, de conocimientos generales compartidos). Cada artículo es introducido por el título traducido en las otras lenguas. El lector desde el primer contacto con EuRom5 se enfrenta con textos en lenguas que nunca ha estudiado y tiene que hacer una sola cosa: comprender. Durante la lección, el docente – que tiene el papel de facilitador – trata de estimu-

lar, sobre todo, la comprensión global. Con el objetivo de favorecer la comprensión, estimula el uso de mecanismos ya conocidos en la L1 como, por ejemplo, recurrir al conocimiento del mundo y a las inferencias, además del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, a través de la reflexión compartida en ese proceso de comprensión. Un espacio importante se le asigna a los procesos de decodificación del texto, a través de la descomposición de las palabras y la individuación de correspondencias entre las lenguas. La tarea final de cada sesión es la comprensión global que se verifica a través de una transposición de sentido en L1. El Manual contiene algunas ayudas (léxicas, estructurales, gramaticales) y está acompañado por las grabaciones de la lectura de cada texto efectuada por locutores profesionales.

Consideramos que EuRom5 es un material coherente con esta investigación sobre la relación entre IC, metacognición y comprensión oral, pues los participantes (estudiantes universitarios) son jóvenes adultos fuertemente escolarizados que pueden acceder más fácilmente a los primeros grados de percepción de la lengua extranjera y el input está acompañado por su representación escrita (Blanche-Benveniste 2009, 24).

2. Formación metacognitiva a la intercomprensión

2.1. Instrumentos metacognitivos: los cuestionarios

Los resultados que se presentan en esta sección hacen parte de una investigación cuyo objetivo es verificar los mecanismos de la comprensión oral y las estrategias activadas en los procesos de aprendizaje de las lenguas cercanas. Tal trabajo tiene como punto de partida el estado del arte de la investigación teórica y aplicada de la IC.

La convicción que subyace en este artículo, en línea con los principios del constructivismo social y central para la educación lingüística, es que la reflexión sobre los procesos de aprendizaje hace que los sujetos sean más conscientes y responsables de los propios procesos, por lo tanto, autónomos, con lo cual es mejor y más acelerado su aprendizaje.

En la experiencia descrita a continuación se recurre sustancialmente a dos modalidades: i) exposición a la lengua escrita y luego a la oral; ii) exposición a la lengua escrita y a la oral simultáneamente. La experimentación fue programada como curso plurilingüe en el que los estudiantes se enfrentaban a tareas de comprensión de textos en lenguas romances nunca estudiadas antes. Además, se recogieron las reflexiones de los estudiantes sobre su propio proceso de comprensión a través de una especie de bitácora de vuelo. Se trata de cuestionarios previos y sucesivos a las actividades de comprensión.

El cuestionario suministrado antes de las tareas de comprensión es el *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire* (MALQ), diseñado por Vandergrift et al. (2006) y adaptado e integrado por Benucci/Cortés (2011) al contexto de las lenguas cercanas. El cuestionario fue diseñado con base en un modelo teórico de metacogni-

ción², y consiste en 20 enunciados relacionados con el mecanismo de comprensión, a los que el sujeto debe asignar un puntaje según si está o no de acuerdo con el enunciado (por ej. “después de haber escuchado, pienso a cómo escuché y a qué podría hacer en modo diferente la próxima vez”). El elemento metacognitivo, valorizado por este cuestionario, es uno de los puntos neurálgicos de este estudio, aunque varios estudiosos (cf. Dabène / Degache 1998, 376; Meissner 2008; Coste 2010, 194; Escudé / Janin 2010, 57; Reissner 2010, 129; Capucho 2011, 80) han otorgado a la metacognición una posición importante en el desarrollo de la IC. Aun así, tal aspecto no ha sido, hasta este momento, objeto de estudio privilegiado.

El otro instrumento de recolección de datos, usado en este estudio, es el cuestionario de post-escucha. Se trata, esta vez, de una especie de diario que los sujetos compilan después de haber realizado la tarea y que permite registrar los mecanismos de comprensión activados. En concreto, el cuestionario se divide en tres partes en las que se le pide a los estudiantes que asignen un puntaje a cada uno de los elementos: aspectos que facilitan la comprensión, aspectos que dificultan la comprensión y aspectos emotivos. Fueron previstos algunos campos en los que los sujetos pueden libremente proponer ejemplos, comentar, hacer observaciones y dar juicios sobre la validez de la tarea.

2.2. Tipología de textos: la importancia del texto oral

Un elemento común en las dos experiencias presentadas aquí es la importancia otorgada a la relación de la comprensión oral con la comprensión escrita. Se trata de una preferencia metodológica surgida a partir de las reflexiones maduras en el ámbito de proyectos de la IC. Entre los varios aportes teóricos de este tenor, se encuentra Benucci (2005, 59) que, a propósito del Proyecto Minerva, afirma la importancia de la lengua escrita para el desarrollo de la IC oral, dado que esa es testimonio del pasado de las lenguas y constituye una relaboración de la lengua hablada. En este orden de ideas, la lengua escrita adquiere el valor de elemento facilitador y da confianza a quien se acerca a un texto con el objetivo de desarrollar su competencia de comprensión oral.

Por otro lado, los investigadores del equipo EuRom en varias ocasiones (Blanche-Benveniste 2008) han reflexionado sobre la relación entre la comprensión oral y la escrita. Bonvino / Caddéo (2008), por ejemplo, constatando que la comprensión oral es más difícil, sostienen que esta crea mayor inseguridad en el estudiante. Tal percepción es debida principalmente al hecho de que el flujo sonoro es efímero y que existe una gran variabilidad en la realización de la lengua hablada. Aunque en EuRom la comprensión oral no constituye el objetivo principal – ya que es considerado como una herramienta para la comprensión lectora – es importante subrayar que el método

² Para un tratamiento más detallado de la metacognición véase p.e. O'Malley / Chamot (1990), Chamot (1995, 2005), Mendelsohn (2001) y Vandergrift, Goh, Mareschal e Tafaghodtari (2006). Para el tratamiento de la metacognición en la IC véase: Cortés Velásquez (2010, 2011 y 2012).

explota las dinámicas que se crean entre los dos canales para facilitar la comprensión (realización de grafías distantes, entonación a nivel de frase, modelos entonativos a nivel de texto, etc.).

Otro resultado interesante es ilustrado por Jamet (2007). La autora afirma, con Hédiard (1997), que los estudiantes que se enfrentan a una actividad de escucha sienten la exigencia de una imagen visible al nivel de los significantes. La teoría de la comprensión auditiva, por su parte, destaca el papel de la “fonologización” de la cadena hablada. En cuanto a los formatos de tarea, se discute la técnica del shadowing (Hamada 2011) que, en el ámbito de la comprensión auditiva exige la identificación de todos los elementos y rasgos acústicos (acento, dialecto, elementos lexemáticos y morfológicos, etc.) (Aitchison 1994). En un curso de formación, teorizando un aumento de la dificultad, la comprensión escrita – considerada más fácil – se tendrá que proponer primero, de modo que los estudiantes puedan tener algunos “puntos de apoyo” para poder concentrarse cuando sucesivamente se enfrenten a la decodificación del sonido.

En cuanto al input, central para esta investigación, se consideraron dos tipologías de texto oral:

i) Grabaciones que acompañan el Manual EuRom5;

ii) Grabaciones de noticiarios transmitidos por Radio France International (RFI) (para portugués, español y francés) y para el catalán los Podcasts de iCat.cat, una emisora catalana. Las grabaciones de RFI son noticias de actualidad con una duración aproximada de treinta minutos, de los cuales se escogió el primer minuto en el que el locutor hace un resumen de los temas por tratar en el programa. En cuanto a los textos catalanes, se trata de grabaciones que tocan temas relacionados con los viajes. Todos los textos están presentados por un solo locutor que evidentemente sigue un texto escrito.

Todos los textos presentados tenían una duración aproximada de un minuto. Tal selección se efectuó por dos motivos: i) para evitar una sobrecarga cognitiva de parte de los estudiantes con textos demasiado largos, aconsejado por Jamet (2007), y ii) para favorecer la gestión y el análisis de los textos producidos por los estudiantes.

En este modo se siguieron algunas sugerencias hechas por Blanche-Benveniste (2009, 20) sobre la formación inicial a la IC oral. La lingüista proponía la presentación de noticias radiofónicas dado que i) son de tipo receptivo y no interactivo; ii) difunden informaciones de tipo general que apelan a conocimientos compartidos siempre y cuando no hagan excesivas alusiones a prácticas culturales o al funcionamiento específico de las instituciones en cada país; iii) usan un tipo de lengua estándar respecto a un hablado espontáneo dado que “il est plus facile de passer du plus formel au moins formel que de faire le trajet inverse”. Esta decisión fue tomada también con base en las afirmaciones de Jamet (2007, 67-68), relacionadas con las características de la estructuración del mensaje de un texto de tipo hablado espontáneo (Jamet 2007, 67-68) que presumiblemente dificultarían el primer contacto con la lengua; iv) garan-

tizan la calidad de sonido –han sido depurados de errores– y son fáciles de obtener y de utilizar en contexto didáctico; v) en la formación inicial es mejor preferir la radio a la televisión dado que el texto oral por sí solo permite que el estudiante focalice su atención en una tarea de comprensión bien preciso; y, por último, vi) la organización del tiempo y de la duración permite medir el esfuerzo y de calcular la posibilidad de atención de los participantes. Finalmente, se trata de material auténtico, que no fue concebido para fines didácticos y que no fue elaborado.

2.3. *La experimentación en Roma Tre*

El objetivo era ofrecer a los estudiantes instrumentos para el desarrollo de una competencia receptiva (oral y escrita) simultánea en 4 lenguas romances no estudiadas (portugués, español, catalán y francés). Las conclusiones de una experimentación hecha en Bogotá (cf. Cortés Velásquez 2012) constituyeron la premisa de esta prueba.

En breve, el objetivo de la actividad realizada en la Universidad Nacional de Bogotá, a la que participaron 15 estudiantes, era verificar el desarrollo de la IC oral a través de una formación metacognitiva. Dos conclusiones importantes surgieron de esta experiencia. Se trata, por un lado, de las dificultades encontradas por los sujetos en la segmentación de la cadena sonora, sobre todo en el francés durante toda la experimentación y en italiano y portugués solamente en las primeras lecciones. Estas dificultades sugieren que presumiblemente es mejor integrar la formación con una actividad de percepción de las lenguas. La otra conclusión está en línea con varios estudios: en primer lugar, Zhao (1997) notó que la comprensión mejora en modo significativo cuando el discente puede manipular directamente el audio; Jamet (2005) confirma que la imposibilidad de detener el flujo de discurso oral por parte de quien escucha (en situaciones no interactivas) es una desventaja para el desarrollo de las tareas de comprensión oral. Finalmente, Bonvino / Caddèo (2008), hacen una reflexión sobre la manipulación del input en una primera fase de desarrollo de la IC oral. Tales datos parecen ser constatados a través de las observaciones de los estudiantes.

Por lo tanto, como respuesta a las dificultades encontradas en tal ocasión, y para facilitar tanto el suministro de los cuestionarios como la gestión del input sonoro, el curso fue programado en modalidad semipresencial (*Blended Learning*) con 4 módulos en la plataforma Moodle.

La experiencia fue organizada en el ámbito de un curso piloto en IC, organizado en la Università degli Studi Roma Tre, en el Colegio Didáctico de las Lengua Modernas.

En la formación participaron 18 estudiantes del Departamento de Lingüística con conocimientos variados en las cuatro lenguas objetivo (portugués, español, catalán y francés) y con diferentes niveles en otras lenguas. Los estudiantes eran de lengua madre (LM) italiano, con excepción de un sujeto (AD) que era de LM albanesa. Además, entre los estudiantes había tres bilingües: DRM (rumano/italiano), QJ (italiano/español) y FN (cingalés/italiano).

Las 16 horas de actividad presencial fueron organizadas con la metodología EuRom5 (ver arriba §1) y los 4 módulos (A, B, C, D) concernientes al aspecto oral y a los cuestionarios, como ya se dijo, fueron organizados en la plataforma Moodle, que ofrece ventajas sobre todo desde el punto de vista de un aprendizaje constructivista³. Las actividades en la plataforma se desarrollaron en cerca de 4 semanas.

Cada sesión Moodle preveía las siguientes fases:

Fase 1: lectura

- (a) cuestionario de pre-lectura;
- (b) lectura de un texto EuRom5;
- (c) cuestionario de post-lectura.

Fase 2: escucha

- (a) cuestionario pre-escucha;
- (b) actividad de percepción oral. Se trata de una actividad tipo quiz en la que los estudiantes deben escuchar la grabación de uno de los textos de EuRom5, ya leído en el aula, e identificar, en bloques segmentados de aproximadamente 14 segundos, una palabra presente en el texto entre las 5 palabras propuestas. Esta actividad tenía como objetivo guiar a los estudiantes, no tanto en la comprensión como en la percepción de la lengua, y es coherente con lo afirmado por Blanche-Benveniste (2009) y Jamet (2007, 2011), en cuanto es necesario que el sujeto sea capaz de decodificar y segmentar el flujo sonoro a través de la lengua escrita;
- (c) actividad de comprensión oral: se pidió a los estudiantes que transcribieran los textos de las grabaciones de RFI y de iCat.cat, descritos arriba. La operación de transcribir representa el resultado del proceso de comprensión de los estudiantes. Tales transcripciones, llamadas de ahora en adelante tareas de comprensión, en la fase de análisis de datos, fueron examinadas y cotejadas con las respuestas dadas en los cuestionarios.
- (d) cuestionario de post-escucha.

2.3.1. *Balance*

Para medir el grado de comprensión oral se siguió un protocolo basado en el propuesto por Martín K. (2012). En sustancia, se elaboraron grillas de evaluación para las tareas de comprensión en las 4 lenguas. Cada grabación se transcribió y se subdividió en unidades semánticas y a cada unidad se le otorgó un punto. Cada grilla fue comparada con cada tarea de comprensión, es decir, con la transcripción de las grabaciones que realizaron los estudiantes; en este modo se analizaron todas las unidades semánticas. En este modo, cada sujeto obtuvo un determinado número de puntos y, comparándolo con el puntaje máximo posible, dio lugar a un cociente expresado en forma de porcentaje. Por ejemplo, si un estudiante obtenía 18/19, el cociente era de 94,74%. Al comparar los puntajes obtenidos por los estudiantes en cada lengua se establecieron 4 niveles: alto, medio alto, medio bajo y bajo.

Para delinear un cuadro global de los resultados se calculó la mediana de los puntajes. Tal valor indica la posición central alrededor de la cual se disponen los resulta-

³ <www.moodle.org.> Última fecha de consulta 03.09.2013.

dos. Comparando los resultados de los estudiantes y considerando las medianas en las diferentes lenguas, se evidencia que tuvieron una tendencia constante, sin importar la lengua. Es decir, los estudiantes pertenecientes a los niveles bajos se encontraron, por lo general, por debajo de la mediana mientras que los estudiantes pertenecientes a los niveles altos se distribuyeron casi siempre en la parte superior de la mediana. Tal resultado parece indicar que los sujetos que son buenos escuchas, lo son sin importar la lengua. Aun así se encontraron algunas excepciones del nivel medio alto que permanecieron por debajo de la mediana: para el portugués IF (59,7) mediana (62,5); para el catalán BE (60) y FN (64) mediana (68,1) y para el francés FN (42) y GF (39) mediana (43).

2.3.2. Los datos sobre la metacognición

Los datos que surgieron permiten la elaboración de una serie de consideraciones relacionadas con el proceso de comprensión, sobre la importancia del perfil lingüístico, sobre la progresión y el aprendizaje, etc. Sin embargo, en este trabajo, me detendré a analizar en especial algunos datos relacionados con las informaciones metacognitivas recogidas a través de los cuestionarios. Se observaron cuáles son las principales características de la IC oral comparando los resultados de los estudiantes en las tareas de comprensión y sus respuestas a los cuestionarios.

Para realizar la comparación de las respuestas de los cuestionarios, se sacó el promedio de cada ítem de los cuatro cuestionarios compilados por los estudiantes. En seguida, en el siguiente gráfico (Gráfico 1), a modo de ejemplo, es posible ver la comparación de las respuestas del ítem n. 5 (“Antes de escuchar pienso en textos parecidos que podría haber escuchado antes”). Así es posible ver cómo actúan los estudiantes. En concreto, se puede ver que los estudiantes del nivel bajo (indicados con los círculos) se ubicaron por debajo de la mediana (3,5). Al contrario, los que tuvieron mejores puntajes (indicados con los triángulos) están muy por encima de la mediana. Más variada aparece la situación de los otros niveles que se distribuyeron homogéneamente por encima y por debajo de la mediana.

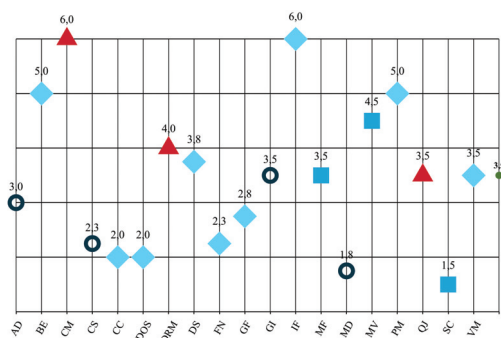


Gráfico 1

Al analizar en este modo el comportamiento de la aplicación de estrategias se pudo ver, por lo tanto, que las personas con mayores puntajes tienden a planificar mejor y a focalizar la atención en la decodificación del texto (ítems 5 y 16) y le dan mayor significado al significado que a la forma (ítem 16), dan mayor peso a la concentración cuando sienten que no comprenden (ítem 17) y, en general, declaran que tratan de efectuar una autoevaluación de los resultados de la comprensión oral, es decir, hacen una reflexión después de haber escuchado un texto en una lengua extranjera para tratar de aplicar lo aprendido en una situación futura.

Sin embargo, junto a los datos sobre los aspectos metacognitivos hay que analizar los datos sobre los aspectos cognitivos. En especial, son importantes los que resultan de los procesos que normalmente se indican como descendientes (*top-down*) (es decir desde el nivel de los conceptos) y ascendientes (*bottom-up*) (de los significantes de la cadena hablada). En cuanto a los procesos descendientes, como es sabido, están relacionados con los conceptos, con los conocimientos enciclopédicos, extralingüísticos y contextuales que el receptor pone en acción para interpretar el mensaje. Los segundos, del tipo ascendiente, están relacionados con los significantes de la cadena hablada y los mecanismos de decodificación del mensaje que van desde el dato lingüístico al texto. Los procesos descendientes conciernen a la situación del mensaje o al tema del mensaje. Los ascendientes permiten la segmentación de la cadena hablada y una comprensión más detallada, es decir la identificación de los significantes al nivel de los lexemas y morfemas. De hecho, ambos tipos de actividad mental son complementarios. Interactuando a varios niveles de la actividad comprensiva permiten las pruebas de plausibilidad necesarias para desambiguar lagunas semánticas, polisemias, etc.

Los participantes de la experimentación atribuyeron a la habilidad de reconocimiento de palabra un papel esencial en la comprensión. Estos datos tienen que ser cotejados con las características de las lenguas que hicieron parte del experimento. Se trata, en especial, de la reducción vocálica del portugués, del catalán y del francés, que de hecho los estudiantes encontraron más difíciles respecto del español, pues este fenómeno no es tan fuerte, por lo menos en los textos propuestos. En este sentido, nuestros hallazgos confirman las observaciones de Jamet (op.cit.) afectando por supuesto a otros idiomas-meta y otras lenguas de partida (y no sólo a los italófonos escuchando el francés).

En cuanto al mecanismo de comprensión desde lo alto, se pudo constatar una tendencia de los sujetos con mejores puntajes a recurrir a las inferencias. Tienden, por lo tanto, a reconstruir el significado del texto tanto a partir de palabras que comprenden como de la activación del mecanismo de la gramática de la expectativa (*expectancy grammar*). Estos sujetos demostraron que son capaces de conectar lo que comprenden con lo que saben sobre el tema y pueden usar la propia experiencia para mejorar la comprensión.

Finalmente, como es sabido, la transferencia lingüística es uno de los mecanismos de mayor relevancia en la IC. Los resultados sugieren que los sujetos con mejores

resultados supieron ayudarse con su propia lengua madre, sobre todo porque eran conscientes de este mecanismo.

3. Conclusiones

Las actividades presentadas dieron particular importancia a recoger todo lo que comprendían los estudiantes y no si habían comprendido una información en especial, por lo tanto, no se propusieron preguntas de comprensión. La idea general de esta experimentación, y la ya citada en Bogotá, era la de obtener nuevos datos sobre el mecanismo de comprensión de los individuos, lo que significa dar mayor importancia al proceso y no a los resultados.

En cuanto a la metacognición, siendo esta un elemento presente en la didáctica de la IC, pero no particularmente valorizado en las prácticas, los datos parecen indicar que los estudiantes con una mayor conciencia en las fases de preparación, monitoreo y evaluación de la comprensión pueden alcanzar mejores resultados de quien no la posee. Se pudo constatar que existe una sustancial diferencia a nivel metacognitivo entre altos y bajos resultados en tareas de comprensión. Tales diferencias se pueden ver sobre todo en la focalización de la atención en la organización de la tarea, en la previsión de las dificultades y en la explotación de los conocimientos previos. Por lo tanto, consideramos importante dar mayor importancia a este elemento y utilizar las modalidades que valoricen el desarrollo metacognitivo de los estudiantes.

En cuanto a la elaboración de una propuesta aplicativa para la IC oral con los datos aquí presentados, la experiencia presentada sugiere que es fundamental que el sujeto adquiera la habilidad de decodificación, a través del reconocimiento de palabra, segmentación de palabra y reconocimiento de la frontera de unidad lexical. Una formación centrada en el desarrollo de la IC oral debería, presumiblemente, considerar este aspecto para poder aspirar a una progresión. Además, para poder aspirar a proponer un modelo operativo, será necesario elaborar una descripción de los elementos sobre los que el discente puede efectuar la transferencia lingüística y sobre los que, sin lugar a dudas, deben ser adquiridos.

En conclusión, es necesario evidenciar que aunque este trabajo constituye solo una reflexión parcial sobre un tema bastante complejo, las potencialidades de la comprensión oral entre lenguas cercanas deben ser explotadas ya que a un nivel espontáneo, incluso los estudiantes que obtuvieron los más bajos resultados lograron comprender más de lo que es usualmente se cree para un sujeto que nunca ha estudiado una lengua. El objetivo, por lo tanto, de cualquier propuesta para la IC oral, es capitalizar todo lo que un individuo posee a nivel espontáneo, ofreciéndole los instrumentos no solo para el desarrollo potenciado de sus competencias comunicativas, sino para la consolidación de su educación lingüística en general.

Referencias bibliográficas

- Aitchison, Jean, 1987. *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford/New York, Basil Blackwell.
- Benucci, Antonella, 2005. *Le lingue romanze*, Torino, UTET.
- Benucci, Antonella / Cortés Velásquez, Diego, 2011. «Intercomprensione e apprendimento: abilità parziali e processi cognitivi», in: Meissner, Franz-Joseph et al. (ed.), 319-336.
- Blanche-Benveniste, Claire / Valli, André, 1997. «L'expérience d'Eurom4: comment négocier les difficultés», *Le français dans le monde*, n° spécial, 110-115.
- Blanche-Benveniste, Claire, 2008. «Aspetti lessicali del confronto tra lingue romanze. Esiste un lessico europeo?», in: Barni, Monica / Bagna, Carla / Troncarelli, Donatella (ed.), *Lessico e apprendimenti*, Milano, Franco Angeli, 47-66.
- Blanche-Benveniste, Claire, 2009. «Suggestions de recherche à mener pour entraîner la perception orale d'une langue romane à d'autres», in: Jamet, Marie-Christine (ed.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina, 19-32.
- Bonvino, Elisabetta, 2010. «Intercomprensione. Percorsi di apprendimento/insegnamento simultaneo di portoghese, spagnolo, catalano, italiano e francese», in: Mezzadri, Marco (ed.), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*, Perugia, Guerra Edizioni, 211-221.
- Bonvino, Elisabetta / Caddéo, Sandrine, 2008. «Intercompréhension à l'oral: où en est la recherche?», in: Capucho, Filomena / Martins, Adriana / Degache, Christian / Tost, Manuel (ed.), *Dialogos em intercompreensão*, Lisbona, Universidade Católica Editora, 386-394.
- Bonvino, Elisabetta / Fiorenza, Elisa / Pippa, Salvador (2011). «EuRom5, una metodologia per l'intercomprensione. Strategie, aspetti linguistici e applicazioni pratiche», in: De Carlo, Maddalena (ed.), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Porto S. Elpidio, Wizarts Editore, 162-182.
- Capucho, Filomena, 2010. «A Intercompreensão para além das utopias», *Synergies Europe* 5, 101-113.
- Chamot, Anna Uhl, 2005. «Language learning strategy instruction: Current issues and research», *Annual Review of Applied Linguistics* 25, 112-130.
- Cortés Velásquez, Diego, 2012. «Dalla comprensione scritta alla comprensione orale con EuRom5: una sperimentazione in Colombia» in: Bonvino, Elisabetta / Caddéo, Sandrine / Pippa, Salvador (ed.), *Attraverso le lingue. L'intercomprensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste*, Redinter-Intercompreensão 3, Chamusca, Edições Cosmos, 269-291.
- Cortés Velásquez, Diego, 2011. «Aspetti metacognitivi e processuali della comprensione di un testo audiovisivo in spagnolo da parte di italofoni», in: Degache, Christian / Ferrão Clara (ed.), *Investigação sobre metodologia de ensino da intercompreensão*, Redinter-Intercompreensão, Chamusca, Edições Cosmos, 203-226. <www.redinter.eu/web/files/revistas/43intercompre-ensao2.pdf>
- Coste, Daniel, 2010. «L'intercompréhension à la croisée des chemins?», *Synergies Europe* 5, 193-199.
- Dabène, Louise / Degache, Christian, 1998. «Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine», in: Souchon, Michel. (ed.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, Actes du Xè Colloque International: Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches*, Besançon, septembre 1996, Université de Franche-Comté, Centre de linguistique appliquée de Bes, 373-383.

- Doyé, Peter/Meissner, Franz-Joseph, (ed.), 2010. *Lernerautonomie durch Interkomprehension/Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension/L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension*, Tübingen, Narr Verlag.
- Escudé, Pierre/Janin, Pierre, 2010. *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris, Clé International.
- Gauchola, Roser, 2011. «Une approche expérimentale de l'intercompréhension orale. Optimiser la perception phonématique de l'espagnol par des locuteurs francophones et catanophones», in: Meissner et al. (ed.), 164-181.
- Hamada, Yo, 2012. «An effective way to improve listening skills through shadowing», *The Language Teacher* 36/1, 1-10.
- Harmegnies, Bernard/Delplancq, Véronique/Picculaga, Myriam/Poch-Olivé, Dolores, 2010. «Effet de la modalité perceptuelle (lecture vs. écoute) et de la connaissance du français sur le traitement de la transparence lexicale pour le couple français-portugais», in: Meissner et al. (coord.), 182-203.
- Hédiard, Marie, 1997. «Représentation orale et écrite du signifiant dans la compréhension du français : expériences menées auprès d'un public italophone», in: Maillard, Michel/Dabène Louise (ed.), *Vers une métalangue sans frontières?*, *LIDIL* 14, 145-154, <w3.u-grenoble3.fr/galatea/pub/htm> (page consultée le 23 juin 2007).
- Jamet, Marie Christine, 2007. *A l'écoute du français. La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Jamet, Marie Christine, 2010. «L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa?», *Autour de la définition, Publifarum* 11, pubblicato il 01/03/2010, consultato il 13/10/2013, <publifarum.farum.it/ezone_articles.php?id=144>
- Martin Kostomarov, Eric, 2012. «Les tests d'intercompréhension orale: portée et limites d'une modalité quantitative», in: Degache, Christian/Garbarino, Sandra (ed.), *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration*, Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012.
- Martínez, Hélène, 2010. «Plurilingüismo, intercomprensión y autonomización: el papel de la tercera lengua en el desarrollo de la autonomía», in: Doyé/Meissner (ed.), 146-160.
- Meissner, Franz-Joseph, 2008. «Didactique du plurilinguisme et développements scolaires», in: Capucho, Filomena/Martins, Adriana/Degache, Christian/Tost, Manuel (ed.), *Dialogos em intercompreensão, Lisboa*, Universidade Católica Editora, 195-215.
- Meissner, Franz-Joseph, 2010a. «Vers la mise en pratique de l'intercompréhension comme stratégie autonomisante en classe de langue», *Synergies Europe* 5, 25-32.
- Meissner, Franz-Joseph, 2010b. «Interkomprehension empirisch geprüft: Kompetenzprofile, Mehrsprachenerlebnis, Lernerautonomisierung», in: Doyé/Meißner (ed.), 193-224.
- Meißner, Franz-Joseph/Burk, Heike, 2001, «Hörverstehen in einer unbekannten romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärspracherwerb», *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12, 1, 63-102.
- Mendelsohn, David, 2001. «Listening comprehension: We've come a long way, but», *Contact* 27, 33-40.
- O'Malley, Michael/Chamot, Anna Uhl, 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Meissner, Franz-Joseph/Capucho, Filomena/Degache, Christian/Martins, Adriana/Spîță, Doina/Tost, Manuel (ed.) (2011): *Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung. Akten des Europäischen Netzwerks Inter-*

- komprehension (REDINTER) im Rahmen des 3. Bundeskongresses des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen*, Universität Augsburg, 16.-18.9.2010, Tübingen: Narr Verlag.
- Murillo Puyal, Julio, 2011. «Contribución al estudio de la intercomprensión oral en la comunicación exolingüe: la percepción por catalanohablantes y francófonos de la modalidad interrogativa en español», in: Meissner et al. (ed.), 204-218.
- Reissner, Christina, 2010. «La dissémination de l'intercompréhension romane dans l'enseignement scolaire en Allemagne», *Synergies Europe* 5, 127-134.
- Vandergrift, Larry/ Goh, Christine/ Mareschal, Catherine/ Tafaghodatari, Marzieh, 2006. «The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and Validation», *Language Learning* 56, 431-62.
- Zhao, Yiheng, 1997. «The effects of listener's control of speech rate on second language comprehension», *Applied Linguistics* 18, 49-68.

Description des interventions d'une orthophoniste en interaction avec un enfant dysphasique : le cas des activités de dénomination

1. Introduction

Les troubles spécifiques du développement du langage (ou dysphasie) se définissent par un déficit durable des performances verbales qui n'est pas lié à un trouble associé (Gérard 1993). Ces troubles peuvent porter aussi bien sur la production que sur la compréhension du langage et se caractérisent par l'hétérogénéité des symptômes linguistiques. Les recherches actuelles se sont surtout intéressées aux difficultés phonologiques et morphosyntaxiques des enfants dysphasiques. Or leurs difficultés ne se limitent pas à ces deux aspects, en effet, ils présentent également des difficultés lexicales. Par exemple, leur répertoire lexical est plus réduit que celui des enfants tout-venant de même âge (Leonard 1997, Piérart 2004). On note également des difficultés de dénomination (Sheng/McGregor 2010).

D'autres recherches se sont intéressées à la relation entre l'input langagier et le développement linguistique de ces enfants. Par exemple, Kouri (2005) montre qu'une méthode de sollicitation à l'imitation est plus efficace pour faciliter la fréquence et la vitesse d'apprentissage de mots cibles lors d'un traitement chez des enfants présentant un retard de langage expressif et/ou réceptif que celle qui présente un modèle de la forme cible par un '*bombardement auditif*', consistant à exposer chaque item quarante fois par séance soit de manière isolée soit dans une phrase courte. D'autres encore indiquent que la présence d'une pause avant la production d'un mot ou d'indices morphosyntaxiques (Rice *et al.* 2000) ainsi que plus généralement le débit de parole (Horohov/Oetting 2004) ont un effet sur l'acquisition de nouveaux mots par les enfants dysphasiques. Toutefois ces études, qui sont toutes expérimentales, ne prennent pas en compte le rôle de l'adulte qui interagit avec l'enfant. Or, de nombreuses recherches ont observées les particularités du langage adressé aux enfants – pour une synthèse voir Gallaway/Richards (1994) – et ont montré que les adultes avaient tendance à régler minutieusement leurs énoncés à ceux de l'enfant avec qui ils interagissent. Ils proposent également des modèles de production verbale notamment en reformulant les propos des enfants (Chouinard/Clark 2003). Ces processus qui se créent en interaction montrent la manière dont l'adulte contribue au développement langagier et cognitif de l'enfant.

Ainsi, dans une perspective interactionniste (Vygotski, [1936] 1997, Bruner 1983), l'interaction entre un expert et un novice doit être considérée comme une forme d'action collaborative au sein de laquelle un processus de soutien se met en place. En effet, l'adulte expert apporte une aide à l'enfant novice dans la réalisation d'une activité. Cette aide, appelée '*étayage*' permet à l'enfant d'accomplir, en collaboration avec l'adulte, une activité qu'il ne peut accomplir seul. C'est ce soutien en interaction que nous souhaitons observer en situation asymétrique et plus précisément la manière dont l'expert apporte un étayage adapté à un enfant pour lui permettre à la fois de réussir à accomplir la tâche et de développer son langage.

Pour ce faire nous proposons d'observer des interactions entre une orthophoniste et un enfant dysphasique en situation de rééducation orthophonique. Dans cette situation, l'orthophoniste est celle qui apporte une aide adaptée à son interlocuteur (Bruner 1983). La situation de rééducation est un bon exemple d'interaction où se développe un processus de tutelle. Il est alors essentiel de comprendre la manière dont l'orthophoniste agit dans cette situation et de s'interroger sur les processus grâce auxquels les enfants développent leurs compétences langagières. Un premier pas pour comprendre les processus interactionnels en jeu est de cerner les spécificités de ce type d'interaction et de rendre compte de l'action de l'orthophoniste dans cette situation.

De ce fait, nous présentons une description des conduites langagières d'une orthophoniste en interaction avec un enfant dysphasique en situation de rééducation. Notre objectif est d'observer les interventions de l'orthophoniste qui soutiennent l'enfant dans la réalisation d'une tâche linguistique et la manière dont se déploie ce soutien.

2. Méthodologie¹

2.1. Population

Cette question est abordée à travers une étude de cas d'un enfant (Samuel, SAM dans les exemples) présentant des troubles spécifiques du langage (dysphasie phonologique-syntaxique) âgé de 8 ans et 11 mois, observé à intervalles réguliers, une fois par mois, pendant sept mois lors de séances de rééducation avec son orthophoniste (ORT). La phase d'observation est donc constituée de sept interactions orthophoniste-enfant enregistrées en audio et en vidéo.

Le diagnostic de dysphasie phonologique-syntaxique a été posé par l'orthophoniste. De notre côté, nous avons proposé à l'enfant des épreuves évaluant les compétences linguistiques en production et en compréhension issues des '*Nouvelles épreuves pour l'examen du langage*' (Chevrie-Muller/Plaza 2001) et du '*Langage oral, Langage écrit, Mémoire et Attention*' (Chevrie-Muller *et al.* 1997). Les résultats indiquent

¹ Cette recherche est menée en collaboration avec l'unité de rééducation du Dr. E. Schlumberger de l'hôpital Raymond Poincaré de Garches (France). Je remercie les orthophonistes qui m'ont ouvert les portes de leurs consultations ainsi que les enfants et leurs familles m'ayant accordé de leur temps.

que l'enfant présente un retard supérieur à 2 ans dans l'acquisition de ses capacités langagières.

2.2. *Activité langagière observée*

Notre étude se base sur une méthodologie d'observation naturelle des séances de rééducation. Aucune consigne n'a été donnée à l'orthophoniste. Toutes les activités proposées ont été choisies par cette dernière en fonction des objectifs thérapeutiques.

Les activités proposées sont très hétérogènes. Elles peuvent se centrer aussi bien sur l'expression que sur la compréhension du langage et concernent tous les niveaux langagiers (phonologie, sémantique, morphosyntaxe, métalangage). Nous nous proposons ici de décrire une activité récurrente à savoir celle de dénomination. Elle vise l'expression orale et plus spécifiquement la production d'un syntagme nominal simple ([déterminant + nom] ou [nom isolé]). Sur les sept séances, six activités de ce genre ont été recensées au cours des séances de rééducation 1 (2 activités), 2, 3, 6 et 7 (PO1, PO2, PO3, PO6, PO7, par la suite). Dans cette activité, l'enfant doit accomplir un seul acte : celui de dénommer un item.

2.3. *Méthode d'analyse des données*

Chaque activité a été décomposée en séquences définies par l'item cible (par exemple, 'le bras') et par le rôle des participants. En effet, chaque participant peut être amené à réaliser la tâche de dénomination (rôle de producteur) ou écouter l'autre la réaliser (rôle de récepteur) de manière alternée dans certaines activités. Nous analysons seulement les séquences pour lesquelles l'enfant est producteur et l'orthophoniste réceptrice puisque nous nous intéressons à la manière dont l'orthophoniste intervient lorsque l'enfant doit accomplir la tâche de dénomination.

Par ailleurs, les séquences se différencient par le degré de difficulté de l'enfant face à la tâche à accomplir. Trois cas de figure sont envisagés.

Premièrement, l'enfant réalise la tâche de dénomination de manière autonome comme dans l'exemple 1.

(1) *Extrait de séquence 'le genou' (PO1)*²

ORT 198 - qu'est-ce que c'est ?
 SAM 196 - c'est le genou . ((pose sa paire sur la table))
 ORT 199 - c'est le genou : .

² Conventions de transcription:
 → énoncé en suspens
 + ébauche
 / pause
 (()) conduite non verbal ou comportement vocal
 = simultanéité entre les conduites verbales et non verbales
 texte chevauchement entre deux tours de parole
 [] transcription phonétique
 { } interprétation de la production verbale de l'enfant

Suite à la demande (ORT 198), l'enfant produit la dénomination attendue (SAM 196) qui est validée implicitement par la reprise de l'énoncé en ORT 199.

Deuxièmement, l'enfant peut dénommer l'item en produisant une forme non conventionnelle. L'Exemple 2 présente une séquence au sein de laquelle l'enfant produit la dénomination attendue 'chaise' en simplifiant le signifiant au niveau phonologique ('[sɛʒ]' au lieu de /ʃɛz/, SAM 159).

(2) *Séquence 'la chaise' (PO2)*

ORT 159 - à toi; ((tend ses cartes à Samuel))

SAM 159 - ((pioche une carte)) la [sɛʒ] {chaise}.

ORT 160 - la chai:se . = ((fait geste [ʃ], Borel-Maisonny³)) tu me redis bien;

SAM 160 - bouais: . ((pose sa carte sur la table))

ORT 161 - Samuel tu me redis bien; la:+

SAM 161 - la: chaise . = ((en faisant le geste [ʃ], Borel-Maisonny))

ORT 162 - ouais la CHaise: .

Troisièmement, l'enfant ne parvient pas à réaliser la tâche de manière autonome. L'orthophoniste intervient alors pour l'aider à accomplir la tâche (Exemple 3) ou pour proposer la réponse attendue (immédiatement ou suite à une aide qui n'aboutit pas).

(3) *Séquence 'le tire-bouchon' (PO7)*

ORT 20 - {ça} ?

SAM 21 - [viʃ] {vis} . = ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ]))

ORT 21 - c'est pas une vis ça . = ((montre le cahier))

SAM 22 - c'est [twa] {quoi} ?

ORT 22 - c'est pour ouvrir les bouteilles . on utilise un: +

SAM 23 - tire-bouchon . = ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ]))

ORT 23 - voilà .

Dans cet exemple, l'enfant présente des difficultés pour dénommer l'item 'tire-bouchon' puisqu'il produit une réponse inattendue (SAM 21) et qu'il interroge l'orthophoniste sur l'objet (SAM 22).

Suite à cette présentation des types de séquences, nous donnons dès à présent le nombre de séquences en fonction du degré de difficulté de l'enfant (cf. Tableau 1) car c'est le résultat d'une analyse préalable qui est à la base de nos futures analyses et résultats (cf. paragraphe 3).

Parmi les activités de dénomination, 99 séquences ont été relevées et se répartissent de la manière suivante :

³ La méthode Borel-Maisonny (1966) associe un geste à chaque phonème.

	Degré de difficulté de l'enfant			Total Général
	Sans difficulté	Produit une forme non conventionnelle	En difficulté	
PO1	15	11	9	35
PO2	1	3	9	13
PO3	7	12	3	22
PO6	11	8	1	20
PO7	4	2	2	8
Total Général	38	36	24	98 ⁴

Tableau 1 - Nombre de séquences selon le degré de difficulté de l'enfant

De manière générale, le nombre de séquences au sein desquelles l'orthophoniste peut être amenée à intervenir pour aider l'enfant à produire une forme conventionnelle et/ou à dénommer l'item cible est plus élevé (60/98 séquences) que celui où l'enfant accomplit la tâche sans difficulté (38/98).

Au fil des séances de rééducation, le nombre de séquences selon le degré de difficulté de l'enfant varie et aucune tendance à la hausse ou à la baisse n'est observée. Ceci est principalement dû au fait qu'il n'y a pas un nombre semblable de séquences pour chaque activité. Par ailleurs, il est important de noter que les objets dénommés sont à chaque fois différents. Par exemple, en PO1, il s'agit de dénommer des parties du corps tandis qu'en PO3, l'activité se centre sur le champ lexical des vêtements. Il est donc difficile d'observer une certaine évolution du langage de l'enfant dans la mesure où les items cibles sont différents d'une séance de rééducation à une autre.

Sur les 60 séquences analysées au sein desquelles l'enfant se trouve en difficulté pour accomplir la tâche ou produit une forme non conventionnelle, l'orthophoniste intervient dans 58 séquences afin d'aider l'enfant.

3. Analyses et résultats

L'analyse présentée ci-dessous a pour but d'observer les conduites de l'orthophoniste à travers une description approfondie des interventions produites. Ainsi, nous proposons de les caractériser par rapport à leur fonction (3.1. et 3.2.) et de leurs caractéristiques dans l'interaction (3.3. à 3.6.). Enfin, nous proposons une analyse

⁴ Au total, 99 séquences ont été analysées. Une de ces séquences est considérée comme 'indécidable'. La production verbale de l'enfant est inaudible et l'intervention de l'orthophoniste ne permet pas de dire comment l'enfant accomplit la tâche.

spécifique des demandes de dénomination car elles sont fréquentes dans cette activité langagière (3.7).

3.1. Descriptions des Interventions de l'orthophoniste

Nous avons analysé 372 interventions⁵ produites par l'orthophoniste. Parmi celles-ci, nous distinguons les interventions centrées sur le langage (ICL, par la suite ; N= 230 ; cf. Exemple 2, ORT 160) des interventions non centrées sur le langage (INCL, par la suite ; N= 139) qui régulent le comportement de l'enfant (comme '*assieds-toi :s'il te plaîtj*' ORT 238) ou qui sont liées au déroulement du jeu (cf. Exemple 2, ORT 159 '*à toi j = ((tend ses cartes à Samuel))*') par exemple. Les ICL sont des réactions au discours de l'enfant ainsi que des interventions qui sollicitent des productions verbales en relation avec la tâche à accomplir.

Le Tableau 2 présente la part des ICL et des INCL dans le discours de l'orthophoniste.

Degré de diff.	Sans difficulté		Produit une forme non conventionnelle		En difficulté ⁶		Total général	
	ICL	INCL	ICL	INCL	ICL	INCL	ICL	INCL
PO1	79,92%	23,08%	83,33%	16,67%	82,35%	17,65%	80,95%	19,05%
PO2	0,00%	100,00%	40,00%	60,00%	63,41%	33,57%	56,07%	42,06%
PO3	52,17%	47,83%	62,50%	37,50%	73,33%	20,00%	61,43%	37,14%
PO6	17,39%	82,61%	73,33%	26,67%	33,33%	66,67%	38,30%	61,70%
PO7	0,00%	100,00%	50,00%	50,00%	71,43%	28,57%	31,82%	68,18%
Total Général (N=)	46	55	71	36	113	48	230	139

Tableau 2 - Pourcentages des ICL et INCL

Tout d'abord, le pourcentage d'ICL varie en fonction de la séance de rééducation passant de 80,95% en PO1 à 31,82% en PO7. On peut alors se demander si cela est dû à une éventuelle évolution des compétences de l'enfant. Toutefois, il est important de rappeler que la séance de rééducation 7 présente un nombre moins important de

⁵ Parmi ces 372 interventions, deux sont considérées comme indécidables et une comme 'autre' qui correspond à une vocalisation de la part de l'orthophoniste et elles n'ont pas été prises en compte pour le calcul des ICL et des INCL.

⁶ Le total des ICL et des INCL ne correspond pas en PO2 et PO3 à 100% car certaines interventions ont été codées comme indécidables.

séquences (cf. Tableau 1). Notons également que plus la tâche est difficile à accomplir pour l'enfant, plus ce pourcentage et le nombre d'ICL augmentent (cf. Tableau 2). Par exemple, l'orthophoniste produit 46 ICL (vs. 55 INCL) quand l'enfant réalise la tâche de manière autonome, 71 ICL (vs. 36 NCL) quand il produit une forme non conventionnelle et 113 ICL (vs. 48 INCL) lorsqu'il est en difficulté pour dénommer l'objet.

La suite des analyses proposées portent spécifiquement sur les ICL.

3.2. Nombre moyen d'ICL par séquence selon le degré de difficulté de l'enfant

En vue d'observer la relation entre les compétences de l'enfant et les conduites de l'orthophoniste, nous avons calculé le nombre moyen d'ICL dans les séquences où l'enfant est producteur (cf. Tableau 3).

	Degré de difficulté de l'enfant			<i>Total Général</i>
	Sans difficulté	Produit une forme non conforme	En difficulté	
<i>PO1</i>	1,8	3	4,67	2,91
<i>PO2</i>	0	2,67	5,89	4,69
<i>PO3</i>	1,71	1,67	3,67	1,95
<i>PO6</i>	0,36	1,38	3	0,9
<i>PO7</i>	0	1	2,5	0,88
<i>Total Général</i>	1,13	2,056	4,75	2,36

Tableau 3 - Nombre moyen d'ICL par séquence

Le nombre moyen d'ICL varie selon la phase d'observation et selon le degré de difficulté de l'enfant. En effet, quel que soit le degré de difficulté de l'enfant, l'orthophoniste intervient moins au fil des séances. Par ailleurs, celle-ci intervient 4 fois plus lorsque l'enfant est en difficulté (moyenne = 4,75) que lorsqu'il ne l'est pas (moyenne = 1,13). Ainsi, la production d'ICL est fortement influencée par le degré de difficulté de l'enfant.

L'objectif principal de cet article est d'observer les caractéristiques des interventions de l'orthophoniste lorsque l'enfant se trouve en difficulté pour accomplir une tâche de dénomination. Ainsi, les analyses qui suivent se restreignent aux séquences où l'enfant produit une forme non conventionnelle et au sein desquelles il est en difficulté. Dans le cadre de cet article, nous ne présentons pas les caractéristiques des ICL pour les séquences où l'enfant réalise la dénomination de manière autonome.

3.3. Caractérisation des ICL

Nous proposons de caractériser les ICL tout d'abord en fonction de leurs caractéristiques conversationnelles. Ainsi, deux types d'ICL sont distingués selon qu'elles induisent ou non une réaction de la part de l'enfant : une intervention *de type 'offre'*, lorsque l'orthophoniste propose une forme et/ou une structure linguistique adéquate en fonction de la réalisation de la tâche ou qu'il y a une forme de feedback sur la production précédente de l'enfant ; et une intervention *de type 'demande'*, lorsqu'elle sollicite une production verbale. Ainsi, selon le type d'ICL produit, le positionnement interactionnel de l'enfant sera différent : lorsque l'ICL est de type 'offre', il lui suffit d'intégrer des informations linguistiques tandis que c'est sa capacité à produire une forme linguistique en discours qui est directement mobilisée quand il s'agit d'une ICL de type demande. Ces ICL se distinguent donc quant au degré de contrainte conversationnelle exercée sur le discours d'autrui.

Parmi les ICL de type 'demande', nous distinguons les demandes : de dénomination (cf. Exemple 1, ORT 198 '*qu'est-ce que c'est ?*'), de reformulation (cf. Exemple 4, ORT 93), de répétition (cf. Exemple 2, ORT 160 '*tu me redis bien?*'), de confirmation ou de clarification, de déchiffrage ou de lecture (cf. Exemple 5, ORT 81) et les refus (cf. Exemple 3 '*c'est pas une vis ça ?*').

(4) Séquence 'les gants' (PO3)

ORT 92 - qu'est-ce que / qu'est-ce que c'est comme paire là ?

SAM 92 - ((pose la paire sur la table)) les [dā] {gants} .

ORT 93 - les : + = ((fait le geste Borel-Maisonny [g]))

SAM 93 - {[gl]}

ORT 94 - gants.

(5) Séquence 'la veste' (PO3)

ORT 78 - comment ça s'appelle ça ?

SAM 78 - ((regarde la feuille d'aide)) le manteau .

ORT 79 - ah non ! ça c'est ▲ le manteau c'est plus long = ((ouvre un autre cahier)) ça c'est : / la : + = ((montre du doigt un mot écrit sur le cahier))

SAM 79 - la [vet] {veste} .

ORT 80 - et tu regardes le → ((rapproche le cahier de Samuel))

SAM 80 - le [vet] . la ▲ ▲

ORT 81 - la : + = ((montre le mot écrit sur le cahier))

SAM 81 - la [vā] veste . = ((en regardant le cahier))

ORT 82 - la veSte . ((ferme le cahier et le met de côté))

Les refus, sous forme assertive, sont considérés comme des demandes car il marque à la fois le refus de l'intervention et l'attente d'une nouvelle proposition. Cependant, certains refus sont accompagnés d'une nouvelle demande. Dans ce cas, nous avons considéré le refus comme une ICL de type 'offre'. Ainsi, selon le contexte linguistique, les refus se caractérisent soit comme des offres lorsqu'ils sont accompagnés d'une demande soit comme des demandes lorsqu'il s'agit d'une attente implicite d'une

nouvelle proposition de dénomination (Exemple 3, ‘*c’est pas une vis ça . = ((montre le cahier))*’).

Les ICL de type ‘offre’ sont également diverses. Elles peuvent prendre la forme d’une reformulation (cf. Exemple 2, ORT 160 ‘*la chai :se . = ((fait geste [ʃ]), Borel-Maisonny))*’), d’une correction explicite de type *c’est pas X c’est Y* (ORT 192 ‘*pas la [ʒābɛ] / la jam :BE .*’ PO1), d’une proposition de réponse et/ou de définition (Exemple 6, ORT 18 déclenchée par la question de l’enfant), d’une évaluation positive avec (Exemple 2, ORT 162 ‘*ouais la CHaise :.*’) ou sans reprise du discours de l’enfant (Exemple 3 ORT 23 ‘*voilà .*’), d’une reprise du discours de l’enfant (Exemple 1, ORT 199 ‘*c’est le genou.*’), d’un refus (cf., ORT 79 ‘*ah non ! ça c’est ▲ le manteau c’est plus long*’).

(6) Séquence ‘des chaînes’ (PO7)

ORT 17 - ((pointe du doigt une des images sur le cahier))

SAM 18 - c’est [twa] {quoi} ?

ORT 18 - ça ce sont des : chaînes . = ((montre le cahier))

SAM 19 - chaînes . = ((fait le geste Borel-Maisonny [ʃ])) [alamaxet tete] . = ((en poussant sur ses poignées))

ORT 19 - voilà .

3.4. ICL de type ‘offre’ vs. de type ‘demande’

Le Tableau 4 présente la proportion d’ICL produits par l’orthophoniste en fonction de leur fonction (offre vs. demande).

	Produit une forme non conventionnelle		En difficulté	
	Demande	Offre	Demande	Offre
PO1	45,16%	54,84%	61,90%	38,10%
PO2	37,50%	62,50%	56,36%	43,64%
PO3	34,78%	65,22%	54,55%	45,45%
PO6	33,33%	66,67%	66,67%	33,33%
PO7	50,00%	50,00%	33,33%	66,67%
Total Général	39,47%	60,53%	57,26%	42,74%

Tableau 4 – Part des ICL de type ‘demande’ et de type ‘offre’

De manière générale, le degré de difficulté de l’enfant influe sur le type d’ICL produit. En effet, alors que la part des ICL de type ‘offre’ est plus importante lorsque l’enfant produit une forme non conventionnelle (60,53% d’ICL de type ‘offre’ vs. 39,47% d’ICL de type ‘demande’), la tendance inverse est observée lorsque l’enfant

est en difficulté (42,74% d'ICL de type 'offre' vs. 57,26% d'ICL de type 'demande'). Ce résultat est lié au fait que dans le premier cas, l'orthophoniste revient sur la forme produite par l'enfant par des ICL de type 'offre' majoritairement tandis que dans le second cas, elle se centre sur la dénomination en le sollicitant par des ICL de type 'demande' puis éventuellement dans un second temps, sur la forme si l'enfant produit la dénomination attendue et ce de manière non conventionnelle.

Ainsi, selon le degré de difficulté de l'enfant, les séquences ont des configurations interactionnelles hétérogènes et le positionnement de l'adulte sera différent selon les réactions de l'enfant aux interventions de cette dernière.

3.5. ICL de type 'demande'

Dans les activités de dénomination, deux types de conduites sont observables selon le degré de difficulté de l'enfant (cf. Tableau 5).

Demande de :	dénomination	reformulation	répétition	déchiffrage ou lecture	refus	clarification / confirmation
Produit une forme non conventionnelle	40,00%	20,00%	23,33%	6,67%	6,67%	3,33%
En difficulté	85,07%	2,99%	1,49%	2,99%	4,48%	2,99%
Total Général	71,13%	8,25%	8,25%	4,12%	5,15%	3,09%

Tableau 5 – Formes des ICL de type 'demande'⁷

Lorsque l'enfant produit une forme non conventionnelle, l'orthophoniste fait principalement des demandes de dénomination, de reformulation et de répétition. Lorsqu'il est en difficulté pour accomplir la tâche, elle produit essentiellement des demandes de dénomination. Etant donné le nombre important des demandes de dénomination, il est nécessaire de faire une analyse plus précise de la nature de ces demandes (cf. 3.7.).

3.6. ICL de type 'offre'

Le degré de difficulté de l'enfant à accomplir la tâche influe également sur les caractéristiques des ICL de type 'offre' (Tableau 6).

⁷ Les items étant parfois trop peu nombreux par séance, nous avons choisi de présenter les résultats regroupés de toutes les séances.

	Reformulation	Proposition de réponse	Correction explicite	Explication linguistique	Évaluation positive	Reprise	Refus
Production d'une forme non conventionnelle	76,09%	0,00%	4,35%	4,35%	10,87%	0,00%	4,35%
En difficulté	14,00%	30,00%	0,00%	6,00%	20,00%	16,00%	14,00%
Total Général	43,75%	15,63%	2,08%	5,21%	15,63%	8,33%	9,38%

Tableau 6 – Formes des ICL de type ‘offre’

Lorsque l'enfant produit une forme non conventionnelle, l'orthophoniste produit principalement des reformulations (76,09%). Celles-ci sont en majorité phonologiques (21 sur 35 reformulations) ou morphosyntaxiques (13/35). Elle produit également quelques évaluations positives (10,87%).

En revanche, lorsque l'enfant est en difficulté, l'orthophoniste produit des propositions de réponse ou de définition (30%), des reprises (16%), des refus (14%) et des reformulations (14%).

3.7. Caractéristiques des demandes de dénomination

La part importante des demandes de dénomination est fortement liée à l'activité en cours. Nous souhaitons les observer de manière plus approfondie.

Deux types de demandes ont été distingués : certaines sont constituées d'indices qui signalent à l'enfant une ou plusieurs caractéristique(s) linguistique(s) de l'item cible (ex : *'ça commence par [b]'*) tandis que d'autres ne le sont pas et n'offrent ainsi aucune indication (*'c'est quoi ?'* *'qu'est-ce que c'est ?'*). Nous parlerons alors de demandes constituées d'indices linguistiques pour les premiers et de demandes absolues pour les seconds.

Le Tableau 7 présente le type de demandes de dénomination produites par l'orthophoniste.

	Demandes constituées d'indice	Demandes absolues	Total Général N=
Production d'une forme non conventionnelle	33,33%	66,67%	12
En difficulté	61,40%	38,60%	57

Tableau 7 - Types de demande de dénomination

La production d'indices est fortement influencée par le degré de difficulté de l'enfant. En effet, lorsqu'il produit une forme non conventionnelle, l'orthophoniste produit principalement des demandes absolues (66,67%) tandis que lorsqu'il est en difficulté pour accomplir la tâche, elle produit davantage des demandes constituées d'indices (61,40%). Ceci s'explique par le fait que dans les séquences où la production de l'enfant est non conventionnelle, la difficulté ne porte pas sur la dénomination mais sur la forme.

Lorsque l'orthophoniste produit des indices, sa demande est constituée le plus souvent d'un seul et unique indice. En effet, seules 4 ICL sur 35 demandes comportent deux indices différents. Par exemple, dans l'Exemple 3, l'ICL *'c'est pour ouvrir les bouteilles . on utilise un: +'* est constituée d'un indice sémantique par la proposition d'une définition et d'un indice morphosyntaxique par la production du déterminant. Par ailleurs, lorsque l'enfant est en difficulté pour réaliser la tâche, les types d'indices linguistiques sont plus diversifiés (morphosyntaxique, phonologique et sémantique) que lorsqu'il produit une forme non conventionnelle (uniquement morphosyntaxique). L'orthophoniste fait appel à des indices qui ne se limitent pas aux traits sémantiques de l'objet ciblé. Elle peut avoir recours au genre ou au premier phonème d'un mot pour aider l'enfant à l'acte de dénomination.

Par ailleurs, la position des demandes de dénomination au sein de la séquence a été observée de manière à examiner si ces deux types de demandes se présentent aux mêmes moments dans la séquence.

Lorsque l'enfant produit une forme non conventionnelle, les demandes de dénomination se situent toutes en première position. Ce fait explique le nombre important de demandes absolues puisqu'il s'agit de la première demande de dénomination de la séquence.

Lorsque l'enfant est en difficulté pour accomplir la tâche, les demandes absolues sont davantage en première position (13/22) alors que les demandes constituées d'indices sont soit en deuxième position (11/35) soit au-delà (19/35). Malgré la possibilité d'avoir ces types de demandes à des places discursives différentes au sein de la séquence, des positions préférentielles sont observées : les demandes absolues sont majoritairement en début de séquence tandis que celles constituées d'indices sont produites davantage suite à une première production de l'enfant.

Nous pouvons observer cette différence dans le discours de l'orthophoniste à travers l'exemple suivant :

(7) Séquence 'le fauteuil' (PO2)

ORT 107 - alors comment il s'appelle celui-là ? = ((en montrant la carte déposée par Samuel)) / ce meuble là ?

SAM 110 - sais pas : .

ORT 108 - oh ::! ce meuble pour s'asseoir .

SAM 111 - une chaise ?

ORT 109 - alors c'est pas une chaise : parce qu'une chaise elle n'a pas d'accoudoirs / alors que celui-là il en a . = ((en montrant sur la carte les accoudoirs)) / celui-là il commence par [f] .

(2 sec)

ORT 110 - c'est le :: [f:] +

SAM 112 - le fauteuil .

ORT 111 - le fauteuil . bravo !

SAM 113 - {dommage} il a plus {xxx} !

ORT 112 - le fau:teuil :: .

Au sein de cet exemple, la progression dans le discours de l'orthophoniste est fortement corrélée aux productions verbales de l'enfant et à ses réactions. Elle s'observe dans le passage d'une demande de dénomination absolue en position première dans la séquence (ORT 107) à des demandes constituées d'indices (ORT 108, 109, 110) et par le passage d'un indice sémantique (ORT 108) à un indice phonologique (ORT 109, 110). L'orthophoniste propose un premier indice suite à un aveu d'ignorance (SAM 110) puis un deuxième suite à une proposition inattendue (SAM 111). Cette adaptation et ce soutien permet à l'enfant de dénommer l'item (SAM 112). C'est donc dans cette dynamique dialogique qu'il est parvenu à réaliser en collaboration ce qu'il ne parvenait pas à accomplir seul. En ce sens, les conduites langagières de l'orthophoniste sont dialogiquement étayantes et ont une efficacité dialogique (François, 1982).

4. Conclusions

En situation de rééducation, la conduite de l'orthophoniste est induite par celle de l'enfant et les productions langagières de ce dernier sont influencées par celles de l'orthophoniste. En effet, selon le degré de difficulté de l'enfant à réaliser la tâche de dénomination, les caractéristiques des interventions de l'expert sont différentes notamment en ce qui concerne la part et le nombre moyen des ICL dans les séquences et les types d'ICL.

Nous estimons que les ICL de type 'demande' soutiennent l'enfant dans la réalisation de la tâche tandis que les ICL de type 'offre' sont une aide quant à la production de la forme attendue au niveau phonologique et morphosyntaxique ou une évaluation positive de la proposition de l'enfant. Cette assistance est rendue possible car les ICL sont adaptées aux compétences et aux difficultés de l'enfant. En effet, le discours de l'orthophoniste est en perpétuelle relation avec les productions verbales antérieures et futures de l'enfant ainsi que ses compétences réelles et potentielles. En ce sens, nous considérons que les ICL de l'orthophoniste sont étayantes. Par l'intermédiaire du langage, elle oriente l'enfant. Ainsi, c'est en collaboration qu'il est amené à dire ce qu'il ne pourrait dire seul. La régularité de cette coopération se déploie au sein des séquences. La récurrence des formes d'intervention de l'orthophoniste et des réactions de l'enfant à celles-ci permettent de dégager des formats d'étayage spécifiques qui sont construits en dialogue.

Références bibliographiques

- Borel-Maisonny, S., 1966. *Langage oral et écrit*, Paris, Delachaux/Niestlé.
- Bruner, Jerome S., 1983. *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- Chevrie-Muller, Claude & Plaza, Monique, 2001. *N-EEL: nouvelles épreuves pour l'examen du langage*, Paris, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Chevrie-Muller, Claude/Simon, Anne Marie/Fournier, Sylvie, 1997. *Batterie Langage Oral et Ecrit. Mémoire. Attention. (L2MA)*, Paris, Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Chouinard, Michelle M./Clark, Eve V., 2003. « Adult reformulations of child errors as negative evidence », *Journal of Child Language* 30(3), 637-669.
- François, Frédéric, 1982. « Ebauches d'une dialogique », *Connexion* 38, 61-87.
- Gallaway, Claire/Richards, Brian J., 1994. *Input and Interaction in Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gérard, Christophe L., 1993. *L'enfant dysphasique*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Horohov, Janice E./Oetting, Janna B., 2004. « Effect of input manipulations on the word learning abilities of children with and without specific language impairment », *Applied Psycholinguistics* 25, 43-65.
- Kouri, Theresa A., 2005. « Lexical training through modeling and elicitation procedures with late talkers who have specific language impairment and developmental delays », *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 48, 157-171.
- Leonard, Laurence B., 1997. *Children with specific language impairment*, Cambridge, Mass, Mit Press.
- Piérart, Bernadette, 2004. « Sémantique lexicale dans le syndrome phonologique syntaxique: données d'observation francophones » *Enfance* 56/1, 80-90.
- Rice, Mabel/Cleave, Patricia/Oetting, Janna, 2000. « Use of syntactic cues in lexical acquisition by children with SLI », *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 43, 582-595.
- Sheng, Li/McGregor, Karla K., 2010. « Lexical-semantic organization in children with specific language impairment », *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 53, 146-159.
- Vygotski, Lew S. 1936. *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales, 1997.

L'intercomprensione nell'apprendimento della lingua specialistica *ab initio*: il caso dell'italiano per studenti di Storia dell'Arte e Archeologia all'università in Germania

1. Il ruolo dell'italiano nelle discipline storico artistiche ed archeologiche e la sua didattica

Nello studio universitario, accanto all'inglese, svolgono un ruolo importante altre lingue europee, sia per la consultazione della letteratura specialistica che per un soggiorno di studio all'estero. Qualora le discipline siano la Storia dell'Arte o l'Archeologia, l'italiano (come il tedesco) continua ad essere lingua della comunicazione scientifica, oltre che della letteratura artistica e delle fonti documentarie. Uno studio condotto sulle banche dati della bibliografia di ambito archeologico dimostra, ad esempio, che l'italiano è secondo solo all'inglese nella pubblicazione di contributi scientifici (Hempel 2011, 2012). Un'ulteriore indagine svolta nelle università statunitensi attesta l'avvertita necessità di preservare il plurilinguismo nella comunicazione in ambito archeologico (Hempel 2013) inserendosi nell'attuale dibattito sulle lingue della comunicazione scientifica nelle scienze umane e sociali¹.

Negli atenei tedeschi, gli studenti di Storia dell'Arte e di Archeologia già nella laurea triennale devono sviluppare competenze di lingua specialistica in italiano in tempi brevi. Un percorso di studi tradizionale (corsi di lingua generale fino al livello B1 e corsi di lingua specialistica a partire dal livello B1-B2) richiede dai tre ai quattro semestri. Buona parte della letteratura glottodidattica, tuttavia, basandosi su approcci didattici comunicativi e su metodi di apprendimento induttivi, prevede tale approccio (Balboni 2000, Ballarin 2007, Boglioni 2011) e colloca le lingue specialistiche a livelli alti di competenza del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER)². Nel Profilo della lingua italiana, infatti, le funzioni comunicative relative a "seguire una lezione all'università" o "scrivere una relazione" sono collocate a livello B2 (Spinelli & Parizzi 2010), ma non vengono date indicazioni su competenze più

¹ La difesa del plurilinguismo delle scienze sociali è volta a salvaguardare gli stessi sistemi epistemologici delle discipline (Österreicher 2005). In questo senso si orientano anche alcuni studi su italiano e tedesco come lingue della comunicazione scientifica (Calaresu/Guadiano/Hölker 2006, Heller 2010).

² Secondo Fearn (2007, 170) sono necessarie almeno 400 ore di lingua generale per poter frequentare corsi di lingua specialistica.

semplici e, inizialmente, passive come la consultazione della letteratura specialistica. Tale impostazione è seguita tradizionalmente nel materiale didattico, pensato per apprendenti di livello avanzato³. Anche in interventi recenti, orientati all'insegnamento accademico dell'italiano all'estero, non si prescinde da un approccio comunicativo a livelli di competenza medio-alti, finalizzandolo allo sviluppo di tutte e quattro le abilità ed alla preparazione allo studio in Italia (Semplici & Tronconi in Diadori 2011, 243-253).

Nella letteratura glottodidattica anglosassone e di lingua tedesca, invece, si trovano riferimenti a percorsi di apprendimento diversi (Basturkmen 2006, Roelcke 2010) o almeno alla necessità di considerarne la praticabilità (Robinson 1991)⁴. A questi si aggiungono i contributi della linguistica acquisizionale circa l'importanza dell'apprendimento consapevole e i vantaggi forniti da una didattica di stampo costruttivista basata sull'*input*⁵. Lo sviluppo rapido di competenze in una lingua straniera in relazione alla disciplina di studio è talora recepito come una necessità e la concezione di percorsi di apprendimento in funzione di tale obiettivo come una risposta ai bisogni del pubblico universitario di un'Europa unita orientata all'educazione plurilingue (Vogel 2007, 185-199). Quest'ultima non deve consistere necessariamente nello sviluppo di tutte le abilità a pari livello in più lingue straniere: il plurilinguismo, infatti, è piuttosto la padronanza di un repertorio di risorse comunicative differenziato (per lingue, varietà delle stesse e abilità) in base alle esigenze sociali del singolo (Conseil de l'Europe 2007, 40-41). L'acquisizione rapida di competenze parziali in una nuova lingua straniera può, infine, essere favorita dalla didattica dell'intercomprensione. Nella ricerca presentata di seguito essa è applicata ad un corso d'italiano per principianti nel contesto disciplinare storico artistico e archeologico.

³ Si vedano ad esempio *L'italiano dell'arte* (Mantovano 1996) e *L'italiano attraverso la storia dell'arte* (Angelino & Ballarin 2006).

⁴ Robinson (1991, 3 e 21-23) sostiene che l'inglese per scopi specialistici può essere insegnato anche ai principianti a partire dal nucleo comune ad ogni varietà all'interno di un determinato sistema linguistico, riferendosi agli studi di Bloor and Bloor (1986) e di Selinker e Douglas (1985 e 1986) sull'acquisizione: essi provano che ciò che cambia da parte degli studenti sono le strategie interlinguistiche messe in atto in un contesto piuttosto che nell'altro, perciò Robinson conclude che l'apprendimento di una lingua per scopi specialistici e l'acquisizione linguistica in un contesto disciplinare sono essenzialmente questione di metodologia didattica.

⁵ Chini (2011, 1-22) sottolinea il ruolo dell'*input* nell'insegnamento di una LS, sia esso di tipo integrato (*input* comprensibile e interazione), basato sull'uso (esposizione a determinate strutture in base alla loro frequenza e salienza) o interazionista (in contesti di integrazione di lingua e contenuto): l'attenzione riservata all'*input* fornisce «utili indicazioni per una rivisitazione critica di approcci e metodi glottodidattici di stampo solo comunicativo» (*ibi*, 15) e attiva quei meccanismi cognitivi responsabili della *language awareness* che conducono all'acquisizione linguistica (*language acquisition*).

2. L'intercomprensione

L'intercomprensione è la capacità di comprendere lingue straniere o varietà delle stesse senza averle apprese nel loro ambito naturale o in un contesto istituzionale e può essere attivata dagli apprendenti (Meißner 2010, 120-121)⁶. Essa è un processo di transfer che si realizza a livello intralinguale, interlinguale, pragmatico e didattico: intralinguale è il transfer all'interno del sistema lingua (sia essa la madrelingua o la lingua straniera più vicina alla lingua di arrivo); interlinguale è il transfer tra una lingua e l'altra (poiché l'apprendimento di ogni nuova lingua modifica le conoscenze anche delle lingue precedentemente apprese); pragmatico è il transfer che fa riferimento a convenzioni comunicative e interculturali, mentre il transfer didattico attiva gli schemi comportamentali in relazione con le esperienze guadagnate con l'apprendimento delle lingue. Meißner individua sei obiettivi nell'apprendimento plurilingue: sostenere la motivazione a capire diverse lingue, saper riconoscere parole in una nuova lingua che mostrano una stretta parentela in lingue diverse, i morfemi in una lingua straniera, le strutture frasali e le categorie sintattiche, una sistematicità tra le lingue, sviluppare nell'apprendente la consapevolezza linguistica (*language awareness*). Recenti contributi mostrano che la didattica dell'intercomprensione favorisce lo sviluppo delle competenze metalinguistica e metacognitiva (Meißner & Morkötter 2009, 51-69). L'intercomprensione suggerisce, dunque, i principi della didattica delle lingue terziarie (Neuner 2004, 27-32): l'apprendimento cognitivo, la comprensione come fondamento e punto di partenza dell'apprendimento, l'orientamento al contenuto e al testo, l'economizzazione del processo di apprendimento⁷.

I progetti di ricerca in Europa si sono concentrati soprattutto sull'intercomprensione tra lingue appartenenti ad una stessa famiglia⁸. Per le lingue romanze, il progetto dei 'sette setacci' ha fornito un quadro linguistico di riferimento per lo sviluppo di competenze passive nelle lingue neolatine (Klein & Stegemann 1999). L'esperienza didattica è stata spesso realizzata nelle scuole secondarie, laddove l'intercomprensione è stata vista come strategia per l'apprendimento di una lingua romanza (generalmente l'italiano o lo spagnolo acquisiti come LS3 dopo l'inglese e il francese) (Bär 2009). Nell'ambito di queste ricerche è apparso utile il lavoro su testi non finalizzati all'apprendimento e legati alla cultura obiettivo della lingua in questione, secondo un approccio costruttivistico che predilige fin dall'inizio il lavoro con materiali autentici⁹.

⁶ Si fa riferimento qui e di seguito ad alcuni, tra i molteplici contributi, con cui Franz-Joseph Meißner, a partire dalla fine degli anni '70, ha definito l'intercomprensione, elaborato un modello psicolinguistico di apprendimento del plurilinguismo, proposto esperienze didattiche e progettato l'eurocomprensione: Meißner (1998, 2004a, 2004b, 2005 e 2010).

⁷ Per una discussione dei modelli psicolinguistici di apprendimento e della didattica delle L3 basata sugli studi di Neuner e della loro applicabilità in contesti extrascolastici cfr. Caspar-Terizakis (2009, 115-123).

⁸ Cfr. Bär, M. 2004. *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*, Schaker Verlag Aachen, 2004, 121-146.

⁹ In Meißner (2004b): 'nicht-lehrintentionale zielkulturelle Texte'. Riprendendo questo principio Schöpp (2007, 432-447) in un corso d'intercomprensione d'italiano L3 propone brani

Recenti studi sull'intercomprensione tra lingue non appartenenti alla stessa famiglia (Capucho 2002) o tipologicamente distanti tra di loro (Ollivier 2008) hanno confermato l'efficacia delle competenze trasversali, testuali, situazionali ed extralinguistiche per l'intercomprensione (Doyé 2005).

Nel contesto dei saperi disciplinari una sistematica applicazione dell'intercomprensione è stata finora poco indagata (Stahl 2007), sebbene essa possa risultare interessante in virtù degli elementi lessicali comuni, di comuni forme morfosintattiche a livello microtestuale e, a livello macrotestuale, di tipologie proprie di un discorso disciplinare piuttosto che dell'altro, espressione di saperi comuni in lingue diverse. Nel caso delle discipline artistiche, il prestigio dell'arte italiana dal basso Medioevo in poi è alla base della formazione del lessico dell'arte, poi passato dall'italiano alle altre lingue europee, talvolta con la mediazione del francese, dando vita ad un repertorio di calchi, prestiti e forestierismi. Gli esempi proposti mostrano la vicinanza lessicale, semantica e sintattica tra il testo in italiano e la sua traduzione in francese e spagnolo (fig. 1) e gli internazionalismi, la prossimità del lessico della disciplina anche in lingue europee non romanze (fig. 2). Nel primo caso si fa riferimento al secondo dei 'sette setacci' (lessico panromanzo), nel secondo al primo 'setaccio' (internazionalismi). Il lavoro sull'intercomprensione può essere appropriato in questo contesto disciplinare, laddove l'italiano sia lingua terziaria con apprendenti in possesso dell'inglese e di una lingua romanza come LS, come mostrano i dati empirici della presente ricerca.

Il lessico panromanzo (setaccio 2)

Italiano

Policleto e il Canone Policleto di Argo è uno scultore greco della prima classicità. Compose le sue opere secondo lo schema del chiasmo; indica le giuste proporzioni in un trattato, il «Canone». Una sua statua famosa è il Doriforo. L'originale bronzo (del 450 circa avanti Cristo) è perduto, ma ne possediamo molte copie di età romana. Un esempio è la copia del Doriforo conservata al Museo Archeologico Nazionale di Napoli.

Francese

Polyclète et le Canon Polyclète est un sculpteur grec du «Premier Classicisme». Il a composé ses œuvres selon le schéma du chiasme; il a décrit les justes proportions dans un traité, le *Canon*. Parmi ses statues célèbres figure celle de *Doryphore*. L'original en bronze (datant de 450 av. J.-C. env.) est perdu, mais on en possède plusieurs copies réalisées à l'époque romaine. La copie du *Doryphore*, conservée au Musée archéologique National de Naples, en est un exemple.

sulle città tratti da Wikipedia, "trasparenti" grazie al lessico panromanzo ed agli internazionalismi; Vences (1998, 265-284) propone lo stesso approccio ai testi (spagnolo L3 dopo il francese e il latino): la didattica è finalizzata all'acquisizione di strategie intercomprensive, con ricaduta sulle competenze passive e attive.

Spagnolo

Policleto y el Canon Policleto de Argo es un escultor griego del primer clasicismo. El compone sus obras según el esquema del quiasmo e indica las justas proporciones en un tratado, el «Canon». Una de sus estatuas famosas es el Doriforo. El original en bronce (del 450 aprox. A.C.) es perdido, pero poseemos muchas copias de eso de la época romana. Un ejemplo es la copia del Doriforo conservada en el Museo Archeológico Nacional de Nápoles.

Fig. 1: Esempio di testo breve di argomento storico-artistico nelle tre principali lingue romanze¹⁰.

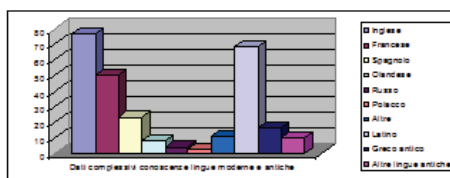
Internazionalismi (setaccio 1)						
ITALIANO	FRANCESE	SPAGNOLO	PORTO-GHESE	TEDESCO	INGLESE	OLAN-DESE
scultore	sculpteur	escultor	escultor	Bildhauer	sculptor	beeldhouer
schema	schéma	esquema	esquema	Schema	scheme	schema
proporzione	proportion	proporción	proporção	Proportion	proportion	proportie
originale	original	original	original	Original (das)	original	origineel
copia	copie	copia	cópia	Kopie	copy	kopie
bronzo / bronzeo / in bronzo	bronze / en bronze	bronze / en bronze	bronze / em bronze	Bronze / aus Bronze	bronze / bronze	brons / bronzon
trattato	traité	tratado	tratado	Abhandlung	Treatise	verhandeling
chiasmo	chiasme	quiasmo	quiasmo	(Chiasmus) Kontrapost	chiasmus	chiasme
Museo Archeologico Nazionale	Musée Archéologique National	Museo Archeologico Nacional	Museo Arqueológico National	Archäologisches Nationalmuseum	National Archaeological Museum	Nationaal Archeologisch Museum

Fig. 2: Il lessico dei testi della fig. 1 a confronto in alcune lingue europee romanze e germaniche.

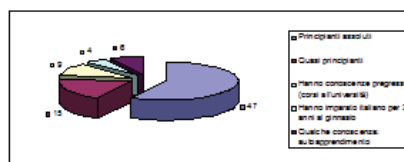
¹⁰ Il testo italiano è tratto da *La lingua dell'Arte* (Gay 2011, 8), la traduzione è stata realizzata dall'autrice dell'articolo.

3. Lo studio di caso

Gli apprendenti con cui è stata svolta la ricerca empirica sono studenti di Storia dell'arte e Archeologia che hanno frequentato i corsi *Italianisch für Kunstgeschichte*, *Archäologie und Architektur 1 e 2* all'Università di Münster e *Italianisch für Archäologen und Kunsthistoriker 1 e 2* all'Università di Göttingen, in due moduli semestrali di 28 e 26 ore (livello obiettivo A2+). I corsi, offerti tra il semestre invernale 2011-2012 ed estivo 2013, sono il campo di applicazione di una ricerca-azione, condotta come studio longitudinale: muovendosi tra la prospettiva degli apprendenti e del docente, attraverso la raccolta di dati prevalentemente qualitativi (questionari, interviste, produzione scritta e verbali delle lezioni), lo studio indaga i prerequisiti ed i bisogni dei destinatari, le strategie ed i contenuti del materiale didattico necessari alla realizzazione del processo di apprendimento ed al raggiungimento degli obiettivi¹¹. L'intercomprensione entra nel corso come metodo didattico e strategia di apprendimento (il corso, però, non è d'intercomprensione, bensì di lingua!) per sviluppare in tempi rapidi competenze linguistiche nel contesto disciplinare. Le interviste con gli apprendenti forniscono un feedback sull'esperienza e la competenza metacognitiva acquisita, mentre i testi prodotti in sede d'esame informano sui tipi di transfer positivo e negativo messi in atto. I questionari somministrati ad inizio corso mostrano che l'italiano viene appreso nell'85% dei casi come quarta lingua straniera, dopo l'inglese, una lingua romanza ed una classica (fig. 3 a.). Il dato, confermando i risultati dell'indagine *Italiano 2000* (De Mauro 2002), dimostra che siamo nell'ambito della didattica delle lingue terziarie. Il 57% degli studenti è principiante assoluto, il 21% si ritiene quasi principiante o in possesso di qualche conoscenza acquisita in autoapprendimento; solo il 13% ha già frequentato corsi d'italiano a scuola o all'università (fig. 3 b.). Il contesto si presta alla didattica intercomprensiva.



a. Autovalutazione degli studenti sulle lingue conosciute



b. Autovalutazione degli studenti sulle conoscenze pregresse dell'italiano

Fig. 3: Conoscenze linguistiche pregresse in lingua straniera (a.) e in italiano (b.) risultanti dagli 81 questionari raccolti nei corsi.

¹¹ Lo studio è parte di una ricerca di dottorato in corso all'Università di Göttinga sull'insegnamento e l'acquisizione di competenze e abilità in italiano lingua specialistica a livello principianti all'università. I dati qui proposti sono parziali: si tratta del totale dei questionari d'inizio corso, di estratti dalle interviste svolte alle Università di Münster (marzo e maggio 2012) e Göttingen (giugno e dicembre 2012; giugno 2013), di alcuni risultati emersi da un corpus di prove d'esame (Münster, marzo 2012).

Dalle interviste emerge che gli studenti hanno spesso già fatto, più o meno consapevolmente, esperienze linguistiche di carattere intercomprensivo. Si tratta di un processo noto a chi ha vissuto l'esperienza dell'emigrazione in età scolare (a) o di una strategia messa in atto durante lo studio universitario (b):

- (a) «Io non sono di madrelingua tedesca. Sono arrivata in Germania quando avevo 8 anni e allora ho imparato il tedesco all'incirca allo stesso modo, cioè leggendo molto. Ad un certo punto si raggiunge una sensibilità nei confronti della lingua e si sa all'incirca che questo dovrebbe essere il verbo e quell'altro elemento dovrebbe significare quello e quell'altro. Io trovo che questo principio lo utilizziamo molto bene in questo corso ed è una cosa che funziona molto bene». (Martha, Münster, 14/05/2012)¹²
- (b) «Quello che per me è importante è semplicemente ... la lettura e comprensione, sebbene debba dire che io ora a Storia dell'Arte ho avuto così spesso a che fare con testi italiani, che me lo posso già immaginare abbastanza bene senza averlo veramente imparato prima. Cioè me ne sono appropriata poco alla volta attraverso le mie altre conoscenze linguistiche e sapevo già leggere passivamente l'italiano discretamente, quando ho cominciato questo corso di lingua». (Anja, Münster, 14/05/2012)

In un'intervista svolta all'Università di Göttingen, alla domanda se le studentesse facciano ricorso alle loro conoscenze in altre lingue straniere per comprendere i testi che leggono in italiano, vengono date risposte differenti a seconda delle lingue studiate, ma univoche nel contenuto: l'inglese (c), il latino e il francese (d), lo spagnolo (e) sono le lingue di riferimento:

- (c) «Per me è un aiuto quando io posso far riferimento allo spagnolo o all'inglese, ad alcune parole che suonano in modo simile, come ad esempio 'dedicato' e 'dedicated', dall'inglese, insomma è una cosa che aiuta a leggere in modo scorrevole, quando si capisce la parola, non bisogna andare a guardare la traduzione». (Julia, Göttingen, 06/06/2013)
- (d) «Sì, anche nel mio caso. A me ha aiutato molto il latino ... attraverso il latino ho riconosciuto alcune parole [...] Qualche volta anche il francese. Insomma per me è in ogni caso d'aiuto il latino e qualche volta, per una parola o l'altra, anche il francese». (Ina, Göttingen, 06/06/2013)
- (e) «Lo penso anch'io: il latino è una buona base e credo che inconsapevolmente venga anche dallo spagnolo o dall'inglese che io, senza aver riflettuto tanto sulle parole, in qualche modo capisco il significato». (Franziska, Göttingen, 06/06/2013)

In una precedente registrazione, una delle studentesse intervistate (f), considerando le situazioni comunicative, fa riferimento a un'intercomprensione intralinguistica, basata sull'intonazione, e spiega perché sia utile aver già frequentato un corso d'italiano, quando ci si accinge al soggiorno di scavo in Italia:

- (f) «[Dopo un corso] si ha già il senso di come suona la lingua [...] di dove finisce una parola e ne comincia un'altra [...]. Insomma, anche se non capiamo quello che ci viene detto, sappiamo in ogni caso capire l'intercalare o altri piccoli elementi, e si può già strutturare

¹² Questo ed i seguenti estratti sono stati tradotti dall'autrice dell'articolo, poiché le interviste sono state svolte in lingua tedesca. I nomi dei corsisti intervistati sono stati modificati per salvaguardarne l'anonimato.

la frase, si sa più o meno quello che uno vuole dall'altro, anche se ora in dettaglio non si può certo capire tutto». (Petra, Göttingen, 13/12/2012)

Gli studenti sono in grado di far riferimento a strategie interlinguali per capire l'italiano, soprattutto per comprendere i testi scritti e in riferimento al lessico; in particolari situazioni comunicative mettono in atto anche strategie intralinguali; essi mostrano diversi livelli di consapevolezza circa il ricorso a processi cognitivi metalinguistici¹³. L'intervento del docente può dunque essere finalizzato ad aiutare gli studenti ad attivare i processi di transfer, a rendere sistematico un metodo di lavoro che va esteso ad altri ambiti oltre a quello lessicale, a favorire l'acquisizione della consapevolezza metalinguistica.

4. La didattica dell'intercomprensione nel corso oggetto di studio

La lezione si basa sempre su un testo di contenuto storico-artistico o archeologico, la cui complessità è attenuata seguendo un criterio di progressione in lunghezza (testo costruito o ridotto e adattato da manuali di storia dell'arte) e per tipologia (dapprima testi descrittivi e pragmatici, poi narrativi e argomentativi). L'obiettivo è che al termine dei due moduli gli studenti siano in grado di lavorare con manuali didattici, cataloghi di mostre, relazioni di scavi, testi pragmatici. I testi scritti, com'è proprio della disciplina, sono sempre accompagnati da immagini con funzione illustrativa, esemplificativa o complementare (nel caso di piante e rilievi architettonici o mappe di scavi e siti archeologici). L'esercizio con i testi audio e video mira a far sviluppare l'abilità di ascolto visione e comprensione di documentari a carattere storico-artistico e archeologico. L'abilità di produzione scritta viene esercitata *ab initio* e in rapida progressione (frasi, brevi descrizioni, biografie di artisti o studiosi, compilazione di schede di scavo o delle opere)¹⁴. A lezione si ascolta il brano audio relativo al testo a libro aperto, poi lo si legge a voce alta, quindi gli studenti sono invitati a dire in tedesco cos'hanno capito. La comprensione globale viene così raggiunta con il contributo di tutti e condivisa in lingua tedesca, procedendo per ipotesi formulate dagli studenti, con un percorso di scoperta guidata (*bottom up*)¹⁵. Analogamente avviene, in una seconda fase, l'osservazione degli aspetti morfosintattici: a coppie o in piccoli gruppi, gli studenti ritornano sul testo per comprenderne la struttura (grammatica per ipotesi); si raccolgono i risultati *in plenum*, si fanno osservazioni sul funzionamento della

¹³ Questo dato conferma quanto già evidenziato in Meißner / Morkötter (2009 *cit.*) e la possibilità di rendere tali processi consapevoli attraverso la didattica dell'intercomprensione.

¹⁴ Nelle fasi iniziali può essere intesa come 'produzione linguistica in una lingua sconosciuta' (o quasi) secondo i principi della didattica dell'intercomprensione (Meißner 2004b), che tuttavia non prevede lo sviluppo di competenze produttive (Meißner 2005).

¹⁵ Come osserva Meißner (2004, 7-8), in questo modo si favorisce la motivazione oltre all'apprendimento linguistico. Altri metodi della didattica intercomprensiva come la redazione di verbali sui processi di decodificazione a voce alta (*Laut-Denk-Protokolle*) o di una grammatica plurilingue per ipotesi (*mehrsprachige Hypothesengrammatik*) non vengono utilizzati nella ricerca, che riguarda un corso di lingua e non d'intercomprensione ed essendo quest'ultima una parte non esclusiva della ricerca.

lingua, anche in riferimento ad altre lingue straniere, e se ne individuano le regolarità. Il docente ha un ruolo di incoraggiatore all'apprendimento nel rispetto dell'autonomia dei discenti (*learner autonomy*) secondo i principi della didattica dell'intercomprensione: egli favorisce l'attivazione dei processi di transfer e l'acquisizione della consapevolezza linguistica.

Nel caso del brano *Gli ordini architettonici del tempio greco* (fig. 4) (nel libro di testo accompagnato da immagini), si fa riferimento ad un sapere disciplinare e macrotestuale condiviso (gli studenti conoscono già le caratteristiche dei tre ordini architettonici e la struttura del testo descrittivo corredato di illustrazioni con funzione esemplificativa). Il brano consente di attivare l'intercomprensione trasversale relativamente a contenuto, struttura del discorso e in rapporto al codice iconico di cui si serve. Il lessico è 'trasparente', data l'etimologia greca o latina dei termini, simili anche in tedesco. Le ridondanze lessicali e sintattiche offrono un aiuto alla comprensione globale.

GLI ORDINI ARCHITETTONICI DEL TEMPIO GRECO

Gli ordini architettonici del tempio greco sono tre: dorico, ionico e corinzio.

Ognuno dei tre ordini presenta delle differenze in alcune parti del tempio. In particolare sono diversi la colonna, il fregio ed il capitello. Nel tempio dorico la colonna poggia direttamente sullo stilobate (o basamento). Nei templi ionici e corinzi le colonne hanno un loro basamento. Il capitello dorico è molto semplice e si compone di due parti, abaco ed echino.

Nell'ordine ionico l'abaco è sottile e decorato; l'echino è in proporzione più grande e si distingue per la presenza di volute e di una decorazione con ovuli, dardi e astragali. Il capitello corinzio, infine, è decorato con foglie d'acanto tutt'intorno all'echino, mentre ha un abaco semplice.

Le colonne ioniche e corinzie sono più slanciate della colonna dorica. Il fregio, che nel tempio dorico è diviso in metope e triglifi, nel tempio ionico è continuo e presenta una decorazione a bassorilievo. Anche nel tempio corinzio il fregio è continuo.

Fig. 4. Esempio di testo utilizzato nel corso oggetto di studio sul quale si lavora sull'intercomprensione¹⁶.

La didattica dell'intercomprensione, facendo notare gli internazionalismi, attiva il transfer interlinguale e intralinguale. Nella successiva osservazione delle strutture morfosintattiche e dell'articolazione del discorso si mira invece a far acquisire uno stile di lettura efficace, ad attivare processi automatici di elaborazione delle informazioni sintattiche, che consentono di concentrarsi con maggiore efficacia e più rapidamente sulle parole piene e sulle informazioni semantiche. Un successivo esercizio, in cui si richiede di comporre individualmente brevi frasi sul tempio greco con vocaboli a scelta, attiva i processi di transfer anche nella produzione scritta. Il metodo di lavoro qui esemplificato consente di sviluppare competenze linguistiche passive e attive in

¹⁶ L'esempio è tratto da Gay (2011, 16).

breve tempo, come dimostrano le prove d'esame, e sostiene la motivazione all'apprendimento, come riscontrato nelle interviste (cfr. g, h)¹⁷:

- (g) «Ci si sente presi sul serio [in questo corso]. Io per lo meno, perché le cose che si imparano negli altri corsi si possono imparare a scuola. E questo mi stimola ad investire ancora più tempo volontariamente nello studio». (*Alina*, Münster, 14.05.2012)
- (h) «Trovo che il corso sia costruito molto bene confrontandolo ... per l'ennesima volta ... con l'altro corso d'italiano, perché quell'altro rimane su un piano molto generale e questo è proprio molto interessante [...]. In ogni caso qui il discorso mi convince molto di più ... imparare questi termini specifici in italiano, perché io li posso usare, piuttosto che saper chiedere dov'è la stazione o saper ordinare un caffè». (*Matthias*, Göttingen, 7.06.2012)

5. Il corpus di testi scritti: considerazioni e ipotesi sulle strategie messe in atto dagli studenti

Dalla produzione scritta degli studenti si possono ricavare informazioni sul ricorso all'intercomprensione come strategia e sui transfer messi in atto. Il corpus si compone dei testi prodotti da 18 studenti in sede d'esame al termine di un corso (I modulo, 28 ore) tenutosi all'Università di Münster nel semestre invernale 2011-2012¹⁸. Gli elaborati, di lunghezza media di 120 parole, descrivono, a partire da una riproduzione a colori e da una scheda tecnica dell'opera, un dipinto rinascimentale, il *Compianto sul Cristo morto* di Luca Signorelli. A titolo esemplificativo si forniscono due componimenti, il primo più breve e semplice, il secondo più lungo e caratterizzato dall'uso di strutture più complesse (fig. 5 a. e b.).

¹⁷ La motivazione all'apprendimento deriva dall'esperienza fatta nel corso e va letta come fattore affettivo. La relazione tra fattori affettivi e consapevolezza dei processi cognitivi individuali (sapere metacognitivo) è discussa nella sua tradizione di ricerca e nell'ambito della didattica dell'intercomprensione in Meißner & Morkötter (2009, *cit.*).

¹⁸ Il corpus, costituito con spoglio manuale, si compone di un lemmario con numero di occorrenze e concordanze (*cluster*) e di un lessico di sequenze e strutture (che contempla le polirematiche), ovvero di una lista delle occorrenze. Sul corpus è stata condotta un'analisi lessicale (livello paradigmatico "verticale") ed un'analisi delle strutture (livello sintagmatico "orizzontale") (Bolasco 2005, Chiari 2007). Esso presenta nel complesso 2377 tokens; 300 types e 228 lemmi.

“Il Compianto sul Cristo morto“ di Luca Signorelli (1449-1523) è un olio su tavola. L'artista dipinge l'opera nel 1502 per la chiesa di Santa Margherita a Cortona. La collocazione attuale è Museo diocesano in Cortona. I soggetti iconografici sono il Compianto sul Cristo morto, la Crocifissione e la Risurrezione. Al centro il dipinto presenta il Cristo deposto dalla croce. Anche vediamo la Madonna, l'apostolo Giovanni, la Maddalena, le pie donne e due uomini, ci sono Giuseppe d'Arimatea e Nicodemo. Sullo sfondo l'opera presenta tre croci e un cielo blu. Sulla predella vediamo le scene della Passione di Cristo. L'artista usa blu, rosso, verde e marrone, ma i colori non sono chiaro. (118 parole)	L'opera „Compianto sul Cristo morto“ è un dipinto del pittore Luca Signorelli del 1502. È un olio su tavola con le dimensioni 270x240 cm. La sua collocazione attuale è il Museo diocesano a Cortona, ma originariamente Luca Signorelli ha dipinto quest'opera per la chiesa Santa Margherita a Cortona. Da metà '700 fino al 1923 il „Compianto sul Cristo morto“ era nel Duomo di Cortona. Nell'opera vediamo al centro, in basso, il corpo di Cristo morto, già deposto dalla croce. A sinistra c'è la Madonna e a destra c'è la Maddalena, ai piedi di Cristo. Altri personaggi raffigurati sigruppano dietro Cristo. Ci sono tre pie donne a sinistra e due uomini, Giuseppe d'Arimatea e Nicodemo, a destra. Al centro c'è l'apostolo Giovanni e una donna. Sullo sfondo sono rappresentate 3 scene: A sinistra c'è il Golgatha, al centro vediamo una città e a destra il paesaggio è collinoso. I soggetti iconografici dell'opera sono il Compianto sul Cristo morto, la Crocifissione, rappresentata a sinistra, e la Risurrezione, rappresentata a destra. Nelle scene della predella, un'opera della bottega di Luca Signorelli, forse del pittore Girolamo Genga, vediamo stazioni della Passione di Cristo. (199 parole)
Testo prodotto dal corsista B10-1.	Testo prodotto dal corsista A01-1.

Fig. 5: Due esempi di produzione scritta dal corpus di prove d'esame analizzato.

Il corpus presenta un lessico differenziato in alcuni ambiti semantici e comune nella definizione dei soggetti iconografici (forniti già nella scheda dell'opera). Vi si osservano, inoltre, 34 *hapax legomena* per quanto riguarda il lessico verbale. La varietà lessicale in alcuni ambiti semantici e nei verbi può forse essere spiegata con la costruzione di un “vocabolario individuale” in fase di apprendimento che probabilmente fa riferimento alle conoscenze linguistiche pregresse (in altre lingue moderne e classiche) dei singoli. Per quanto riguarda la sintassi nominale, è comune a tutti i testi l'uso, per lo più corretto, delle forme locative proprie della descrizione statica e delle espressioni di tempo, entrambe necessarie per presentare un dipinto e redigere una descrizione formale della composizione e dell'iconografia. Interessanti sono i dati sulla sintassi verbale: nel corpus si trovano modi finiti e indefiniti ed il ricorso a tutte e tre le diatesi (quelle passiva e riflessiva non sono state trattate esplicitamente a lezione, ma incontrate nei testi). L'alta frequenza della forma passiva (riscontrata in

17 testi su 18), prevalentemente senza complemento d'agente, va ricondotta evidentemente ad un apprendimento formulaico.

Nella produzione scritta gli studenti hanno fatto ricorso non solo ad un transfer di codici, da quello iconico del dipinto a quello verbale della descrizione, né esclusivamente ad un transfer da una tipologia testuale (la scheda dell'opera) ad un'altra (la descrizione della composizione), bensì si sono serviti anche di altre competenze inter-comprehensive. La descrizione formale di un dipinto e l'analisi della composizione della scena sono condotte, infatti, in modo analogo nelle diverse lingue, in quanto metodo epistemologico delle discipline storico-artistiche. Anche a livello microtestuale, in tedesco, come in inglese o francese ci si serve di analoghe strutture di sintassi nominale (delle forme locative e temporali, ad esempio) o verbale (della forma passiva, degli incisi con proposizioni implicite e verbi al participio passato, per indicarne alcuni). Gli studenti hanno evidentemente utilizzato un'intercomprensione di tipo pragmatico per produrre la struttura discorsiva macrotestuale ed una di tipo interlinguistico a livello microtestuale. A livello interlinguistico, però, avvengono anche i transfer negativi che generano l'interferenza (Meißner 1998, 54-62), come mostrato negli esempi che seguono.

Il sostantivo 'croce', che compare nel corpus nella polirematica «deposto dalla croce» con 10 occorrenze in altrettanti testi, da alcuni viene reso erroneamente come plurale «*croce» al posto di 'croci' (1, 2), forse per interferenza intralinguistica e iper-correttismo, o come «*cruce» (3, 4) per interferenza con il latino:

- (1) alcune croce (B02-1)¹⁹
- (2) con tre croce (B08-01)
- (3) le tre cruce (B15-01)
- (4) deposto della cruce (B14-01)

Altri esempi di interferenza lessicale interlinguistica (5, 6) possono essere riferibili a forme del latino *video* (5, 6) o a *homines* (7), o ancora derivare dallo spagnolo (8) o dal francese (9, 10). Laddove manchi il lessico italiano di riferimento si ricorre al vocabolo straniero (11), quasi come strategia comunicativa per completare l'enunciato²⁰:

- (5) vidiamo (B11-01)
- (6) videamo (B11-01)
- (7) due uomine (B15-01)
- (8) siguro (B13-01)
- (9) soffrende (B07-01)
- (10) la luce è trè molle (A02-01)
- (11) città e See (B12-01)

¹⁹ I codici indicati tra parentesi sono quelli utilizzati nella costruzione del corpus per rendere anonimi i corsisti.

²⁰ L'ipotesi che si tratti di una strategia comunicativa è stata formulata anche in una tesi di master in cui i testi prodotti dai corsisti in fase d'esame e quelli scritti a casa sono stati analizzati dal punto di vista dell'interferenza (Veldscholten 2012, 44-46).

I casi d'interferenza citati, però, sembrano piuttosto confermare il modello di formulazione linguistica di Levelt (1989) discusso da Meißner (1998, 62-65) secondo cui la codificazione procede da basi culturali a partire dalle quali i vocaboli vengono dapprima selezionati (lessicalizzazione), poi grammaticalizzati (morfologicamente e sintatticamente): a questi livelli si attuano i transfer positivi e negativi, quindi anche le interferenze. Così può capitare che un vocabolo corrispondente lessicalmente al contesto d'applicazione venga grammaticalizzato in riferimento ad una lingua diversa da quella di destinazione (cfr. 7) o, addirittura, che l'interferenza intervenga già a livello lessicale, laddove la corrispondenza del vocabolo scelto è solo semantica (cfr. 10, 11). Sul piano sintagmatico attuare un transfer positivo è più complesso, in quanto le congruenze tra le lingue di riferimento sono minori²¹. Il corpus evidenzia interferenze riferibili ad altre lingue conosciute, come nel caso seguente (12) che presenta un adattamento della preposizione francese per rendere il complemento d'agente:

(12) la predella mostra Scene della Passione, dipinte per Girolamo Genga (B13-01)

Altrove (13, 14, 15) la corrispondenza sintagmatica dell'italiano con altre lingue moderne, ad esempio con l'inglese, prima lingua straniera di tutti i corsisti, può aver agevolato la formulazione:

(13) l'opera è conservata a Cortona (B02-01)

(14) il dipinto è conservato nel duomo di Cortona (B13-01)

(15) sullo sfondo sono rappresentate tre scene (B01-01)

Il feedback degli studenti conferma l'ipotesi che essi facciano ricorso all'intercomprensione anche in fase di produzione linguistica. I dati raccolti propongono tre diversi atteggiamenti: c'è chi vede il ricorso al transfer come positivo (i), chi invece non si sente ancora abbastanza sicuro e teme di cadere nell'interferenza (j) e chi ha un atteggiamento intermedio (k, l):

(i) «Nel caso della grammatica lo trovo [un procedimento] piuttosto semplice, perché nelle lingue romanze ... tipo spagnolo o francese, ma soprattutto con lo spagnolo, ci sono ehm ... molte, molte cose che si assomigliano e per questo si è in grado di metterlo in pratica quando si scrive un testo per conto proprio». (Julia, Göttingen, 6/06/2013)

(j) «Insomma ... a me confonde piuttosto. A me capita spesso che ... è una cosa strana con il francese, perché ... è semplicemente una cosa che ... sebbene non l'abbia imparato a lungo a scuola, mi è rimasto in qualche modo in testa e, quando mi viene in mente, in qualche modo succede che non riesco più a pensare in italiano. Insomma, per me è piuttosto una cosa controproducente». (Paula, Göttingen, 06/06/2013)

(k) «Non so ... si pensa sì a come quella cosa si dica in italiano ... io credo di ricavare molto dal latino. Ho fatto latino per anni, mi sembra sempre un po' come esercitarlo. ... Sì ... anche se penso che ci si possa confondere con il latino. Dove ho la parola in latino? Dove ho l'italiano?» (Irina, Göttingen, 6/6/2013)

(l) «Io avevo delle difficoltà all'inizio: ho mescolato molto spagnolo e italiano e, quando devo rispondere in fretta, mi succede ancora che butto lì una parola in spagnolo in mezzo alle altre e ... ehm ... Quello che però è positivo, quando prima o poi si è acquisito il ritmo,

21 Cfr. la discussione in Meißner (1998, 62).

il suono della lingua, ho notato, quando io praticamente adatto in italiano una parola inglese, che magari abbia radici latine, questo funziona molto bene! Come ‘combinare’ – ‘combine’ per esempio, o simili, va molto bene». (Franziska, Göttingen, 06/06/2013)

Uno studente di Münster (m), invece, ritiene che l’intercomprensione sia una risorsa immediatamente disponibile, che consente da subito di esprimersi nella nuova lingua proprio in virtù delle conoscenze disciplinari (culturali e pragmatiche) di cui si è in possesso e delle caratteristiche della lingua specialistica oggetto di studio:

(m) «Io trovo che dal momento che si conosce più o meno la materia e molti termini tecnici sono simili o uguali, è possibile scrivere testi anche lunghi, cosa che in una lingua completamente nuova in un ambito disciplinare che non si conosce non sarebbe possibile: non si potrebbe scrivere da subito una mezza pagina. Ma grazie al fatto che questa è la nostra materia di studio, siamo in grado, anche con conoscenze linguistiche minime, di scrivere frasi significative e di risolvere esercizi complessi» (Marc, Münster, 22/03/2012).

I dati empirici confermano che il potenziale transfer positivo e l’interferenza si muovono sullo stesso piano linguistico e mostrano diversi livelli di competenza nella gestione delle operazioni d’intercomprensione. Tali livelli, riprendendo la distinzione di Meißner e Morkötter (2009, 58-59), si possono ricondurre a differenti gradi di consapevolezza metacognitiva e metalinguistica e a convinzioni degli apprendenti (*learner beliefs*): tutti gli intervistati riferiscono di esperienze metacognitive, anche con risvolti affettivi negativi (j), qualcuno (i, l, m) presenta le caratteristiche dell’apprendente “esperto”, facendo ricorso alle strategie d’intercomprensione non solo a livello lessicale; a livello di consapevolezza metalinguistica ciascuno si riferisce al patrimonio linguistico che ha a disposizione per attivare processi di transfer, laddove c’è chi (i, k, l) mostra una riflessione in merito e chi (j) pare condizionato da una convinzione (*belief*) individuale che agisce da freno. Un corsista (m), però, sembra essere consapevole di compiere un’operazione di transfer culturale in un ambito disciplinare che padroneggia e ciò gli conferisce maggiore sicurezza: egli mostra consapevolezza metacognitiva e metalinguistica. Questo dato, ribadendo il ruolo dell’inferenza, ovvero di processi logici deduttivi a partire dalle conoscenze e dai saperi pregressi nell’attività di produzione linguistica (Meißner 2005 e 2010, 113), suggerisce che il contesto disciplinare può offrire condizioni ideali alla didattica dell’intercomprensione e questa favorire ed economizzare il processo di apprendimento di una lingua terziaria.

6. Conclusioni

Lo studio di caso analizzato, facendo riferimento all’intercomprensione come metodo didattico e strategia di apprendimento linguistico, ha presentato e discusso alcuni dati empirici da interviste narrative e da un corpus di testi. I dati empirici dalle interviste hanno evidenziato che gli studenti a fine corso fanno riferimento in misura diversa l’uno dall’altro a strategie intercomprensive per la produzione scritta, in relazione a diversi livelli di consapevolezza metalinguistica e metacognitiva raggiunti, così come in base a convinzioni individuali, che possono agire da freno. L’analisi dei

testi del corpus ha rivelato da un lato l'acquisizione di un lessico individuale e di strutture di sintassi nominale e verbale relativamente complesse, dall'altro una serie di interferenze di carattere interlinguistico ed intralinguistico da ricondurre a transfer negativi in fase di produzione. L'interferenza, che è peraltro un fenomeno proprio dell'interlingua degli apprendenti, richiede in corsi di questo tipo una necessaria tolleranza dell'errore, in ragione anche del fatto che l'obiettivo del corso e del metodo didattico utilizzato non è di far raggiungere contemporaneamente abilità di pari livello in fase di ricezione e produzione, quanto piuttosto di far acquisire strategie di apprendimento e consapevolezza linguistica. In questo senso i dati empirici sul feedback degli studenti confermano che il percorso viene recepito positivamente proprio nella misura in cui i discenti sviluppano al contempo una consapevolezza metalinguistica e dei processi metacognitivi che presuppongono il lavoro con i testi in una lingua del tutto nuova o quasi. Nel contesto dell'insegnamento di lingue straniere terziarie all'università, lavorare su testi e con contenuti della disciplina di studio con la didattica dell'intercomprensione può aiutare a prendere coscienza degli strumenti e delle strategie che si hanno a disposizione e dei compiti da assolvere, ad acquisire competenza metacognitiva ed economizzare notevolmente i tempi dell'apprendimento linguistico. Come mostrano i dati empirici, tale percorso viene recepito come rispondente ai bisogni degli studenti e premiato con la motivazione all'apprendimento.

Georg-August-Universität Göttingen

Debora GAY

Referenze bibliografiche

- Bär, Marcus, 2004. *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Aachen, Shaker Verlag, 121-146.
- Bär, Marcus, 2009. *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Balboni, Paolo, 2000. *Le microlingue scientifico-professionali: Natura e insegnamento*. Torino, UTET.
- Ballarin, Elena, 2007. «Didattica delle microlingue», in: FILIM. <<http://venus.unive.it/filim>>
- Basturkmen, Helen, 2006. *Ideas and Options in English for Specific Purposes*, Mahwah / New Jersey / London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bogioni, Eleonora, 2011. «La lingua speciale della storia dell'arte nella divulgazione per la didattica accademica», in: *Italiano LinguaDue*, 1/2011, 207-220.
- Bolasco, Sergio, 2005. «Statistica testuale e test mining: alcuni paradigmi applicativi», in: *Quaderni di statistica*, 7, 1-37.
- Calaresu, Emilia / Guardiano, Cristina / Holker, Klaus (ed.), 2006. *Italienisch und Deutsch als Wissenschaftssprachen. Bestandaufnahmen, Analysen, Perspektiven*. Berlin, LIT.
- Caspar-Terizakis, Corinna, 2009. «Wie wird eine zweite, dritte (...) Fremdsprache gelernt oder

- gelehrt? Mehrsprachigkeitsmodelle und Unterrichtsdidaktik», in: Polleti, Axel (ed.), *Sprachen als akademische Schlüsselkompetenz? Dokumentation der 25. Arbeitstagung 2008*, Bochum, AKS-Verlag, 115-123.
- Chiari, Isabella, 2007. *Introduzione alla linguistica computazionale*, Roma-Bari, Laterza.
- Chini, Marina, 2011. «Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale», in: *Italiano LinguaDue*, 2/2011, 1-22.
- Conseil de l'Europe, 2007. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: guide pour l'élaboration des politiques linguistique éducatives en Europe*, 40-41. <www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_FR.asp>
- Consiglio d'Europa, 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze, La Nuova Italia.
- De Mauro, Tullio, et al., 2002. *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso tra stranieri*, Roma, Bulzoni.
- Doyé, Peter, 2005. *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study*, Strasbourg, Council of Europe. <<http://www.coe.int>>
- Fearn, Annelise, 2007. «Fachsprachenunterricht», in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (ed.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Francke, 169-174.
- Heller, Dorothee, ed., 2010. *Deutsch, Italienisch und andere Wissenschaftssprachen*, Frankfurt, Peter Lang.
- Hempel, Karl-Gerhard, 2013. «Can Scholarly Communication Be Multicultural? A Glance at Language Use in US Classical Archaeology», in: *Humanities* 2013/2, 128-136. <<http://www.mdpi.com/2076-0787/2/2/128>>
- Hempel, Karl-Gerhard, 2012. «Gegenwart und Zukunft der Mehrsprachigkeit in den Geisteswissenschaften. Deutsch und Italienisch in der Klassischen Archäologie», in: *trans-kom* 5/[1]/2012, 60-123. <www.trans-kom.eu>
- Hempel, Karl-Gerhard, 2011. «Presente e futuro del plurilinguismo nelle scienze umanistiche. Il tedesco e l'italiano in archeologia classica», in: *Lingue e Linguaggi* 6/2011, 49-88. <<http://siba-esu.unile.it>>
- Klein, Horst G./Stegmann, Tilbert D., 1999. *EuroComRom: Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*, Aachen, Shaker.
- Martinez, Hélène/Reinfried, Marcus (ed.), 2006. *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, XI-XV.
- Meißner, Franz-Joseph, 2010. «Inferenz», in: Surkamp, Carola (ed.), 113.
- Meißner, Franz-Joseph, 2010. «Interkomprehension», in: Surkamp, Carola (ed.), 120-121.
- Meißner, Franz-Josef, 2005. «Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtcurriculum», in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 34, 125-145.
- Meißner, Franz-Joseph, 2004a. «Introduction à la didactique de l'eurocomprehension», in: Meißner, Franz-Joseph/Meißner Claude/Klein, Horst G./Stegmann, Tilbert D. (ed.), *EuroComRom - Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ*. Aachen, Shaker, 7-140.
- Meißner, Franz-Joseph, 2004b. «Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht», in: Klein, Horst G./Rudtke, D. (ed.), *Neuere Forschungen zur europäischen Interkomprehension*, Aachen, Shaker, 39-66.
- Meißner, Franz-Joseph, 1998. «Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: das mehrsprachige mentale Lexikon», in: Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (ed.),

- Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen.* Tübingen, Narr, 45-67.
- Meißner, Franz-Joseph / Morkötter, Steffi (2009). «Förderung von metasprachlicher und metakognitiver Kompetenz durch Interkomprehension», in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 38 (2009), 51-69.
- Neuner, Gerhard, 2004. «Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik», in: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (ed.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, Graz, Council of Europe Publ., 13-34.
- Österreicher, Wulf, 2005. «Europäische Mehrsprachigkeit und die Sprachen der Wissenschaft», in: Pörsken, Uwe (ed.), *Die Wissenschaft spricht Englisch? Versuch einer Standortbestimmung*, Wallstein, Valerio, 80-92.
- Österreicher, Mario / Zahn, Rosemarie (ed.), 2007. *Lingua franca - Lingua academica. Mehrsprachigkeit im europäischen Hochschulraum. Dokumentation des 24. Arbeitstagung 2006.* Bochum, AKS-Verlag.
- Ollivier, Christian, 2008. «L'accomplissement d'une tâche en contexte linguistique inconnu. La part du linguistique et de l'extra-linguistique en intercompréhension», in: *Les cahier de l'Acedle*, 3/2008, 127-149. <<http://acedle.org>>
- Robinson, Pauline, 1991. *ESP Today: A Practitioner's Guide.* Hemel Hempstead, Prentice Hall International.
- Roelke, Thorsten, 2010. *Fachsprachen.* Berlin, Erich-Schmidt-Verlag, 169-177.
- Schöpp, Frank, 2007. «Interkomprehensionsunterricht Italienisch: Der Erwerb rezeptiver Kompetenzen im Italienischen über die Brückensprache Französisch», in: Österreicher, Mario / Zahn, Rosemarie (ed.), 432-447.
- Semplici, Stefania / Tronconi, Elisabetta, 2011. «Insegnare l'italiano a studenti universitari», in: Diadori, Pierangela (ed.), *Insegnare l'italiano a stranieri*, Firenze-Milano, Le Monnier-Mondadori, 240-253.
- Spinelli, Barbara / Parizzi, Patrizia (ed.), 2010. *Profilo della lingua italiana*, Milano, RCS Libri-La Nuova Italia.
- Stahl, Thomas, 2007. «Lesen in den Wissenschaften. Überlegungen zur Förderung der akademischen Lesekompetenz in den Studienbegleitenden Fremdsprachenausbildung Deutsch», in: Österreicher, Mario / Zahn, Rosemarie (ed.), 285-299.
- Surkamp, Carola (ed.), 2010. *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*, Stuttgart-Weimar, Verlag J.B. Metzler.
- Veldscholten, Cornelia, 2012. *Interferenzen im Fremdsprachenunterricht Italienisch. Eine Analyse von Lernertexten*, Masterarbeit zur Erlangung des Akademischen Grades eines Masters of Education, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Sommersemester.
- Vences, Ursula, 1998. «Überlegungen zur (nicht nur) rezeptiven Mehrsprachigkeit am Beispiel des Spanischen», in: Meißner, Franz-Joseph / Reinfried, Marcus (ed.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen.* Tübingen, Gunter Narr Verlag, 265-284.
- Vogel, Thomas, 2007. «Wie kommen Fach und Sprache zusammen? Die Integration der Fremdsprachenausbildung in die Studiengänge: Überlegungen aus der Praxis», *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 36, 185-199.

Récits biographiques et récits fictifs en italien L2 : Une analyse des formes verbales au passé¹

1. Introduction

Le présent travail se propose d'analyser l'expression des relations temporelles, avec une référence particulière au domaine du passé, dans les récits fictifs et biographiques produits oralement par différents groupes d'apprenants, en l'occurrence d'immigrés slaves (ukrainiens et polonais), maghrébins (marocains, algériens et tunisiens), nigériens et ghanéens, tous de niveau post-basique avancé, dont l'apprentissage est mixte (institutionnel et naturel) pour certains et spontané pour d'autres.

Tous les informateurs en question ont un niveau d'instruction moyen-élevé et vivent à Naples ou en périphérie, un contexte particulièrement intéressant pour l'utilisation du passé, car l'input d'exposition fournit aux résidents trois formes: le Passato Prossimo ou Composto, le Passato Remoto ou Semplice et l'Imperfetto.

L'acquisition des relations temporelles en italien L2 chez des locuteurs immigrés a déjà attiré l'attention des chercheurs depuis longtemps (pour une vue d'ensemble, cf. Giacalone Ramat 2003), mais toujours en relation aux migrants de l'aire septentrionale de l'Italie, où, dans l'italien parlé, le Passato Semplice a été complètement remplacé par le Passato Composto. Par ailleurs, les LMs des apprenants analysées étaient différentes de celles des informateurs que nous avons étudiées.

2. Les données et le cadre théorique

Les données analysées sont de deux types: récits oraux de fiction et de vie. Ces derniers ont représenté la base pour l'observation des formes verbales au passé, malgré la divergence évidente des thématiques abordées par les apprenants. Les récits fictifs consistent en narrations recueillies par le biais de deux supports: une histoire d'images sans texte : *Frog, where are you?* (cf. Mayer 1969)² et un dessin animé muet

¹ Le travail a été rédigé et dirigé par Patrizia Giuliano, qui a aussi analysé la plupart des données; Simona Anastasio a étudié les données des informateurs polonais; Rosa Russo s'est occupée des productions ghanéennes.

² Il s'agit de l'histoire d'un enfant et d'un petit chien qui vont à la recherche de leur grenouille, qui s'est enfuie du bocal où elle était gardée.

de la série polonaise *Reksio* (cf. Marzalek 1967)³; ces narrations ont permis d'avoir un point de comparaison identique pour tous les informateurs, même si, dans ce cas, le recours au passé n'est que fictif. Les données des apprenants ont toujours été comparées à celles produites par des groupes de contrôle italophones de la région de Naples, en référence aux mêmes tâches mentionnées ci-dessus, afin de remarquer et les analogies et les divergences par rapport aux autochtones.

Pour ce qui est des apprenants, nous nous sommes servies de la théorie des variétés d'interlangue proposées par Klein & Perdue (1992) et Giacalone Ramat (2003). Tous les apprenants interviewés ont un lecte post-basique avancé, que nous avons établi en premier lieu sur la base de la morphologie verbale: tous disposent de formes perfectives, imperfectives, progressives pour le présent et le passé, et de certaines formes au subjonctif (surtout imparfait) et au conditionnel; dans les propositions non finies, nous avons remarqué l'emploi des gérondifs, rarement des participiales et même d'infinitifs substantivés. Même si l'analyse d'autres domaines grammaticaux ne fait pas partie de notre objectif, nos données se distinguent par le recours important à la subordination et la richesse du vocabulaire.

Pour toutes les narrations analysées, à la fois des natifs et des apprenants, nous avons adopté un cadre d'analyse fonctionnel-discursif, du fait que l'informateur a dû, au moins théoriquement:

- a. s'en tenir aux modalités spécifiques que l'italien impose par rapport à un genre ou sous-genre donné (en l'espèce récits de vie et différents récits fictifs);
- b. interpréter les attentes de son propre interlocuteur en tenant compte des connaissances partagées/non partagées avec celui-ci.

Pour ce dernier point, il faut souligner que les récits biographiques et ceux produits sur la base du dessin animé *Reksio* ont été produits par défaut de connaissances partagées, étant donné que les interlocuteurs ne connaissaient pas les narrateurs et n'ont pas assisté à la projection du dessin animé en question. Par contre, pour les données recueillies sur la base du support *Frog, where are you?*, l'interlocuteur a pu regarder les images lors de la production du récit.

3. Objectifs de la recherche

Pour les italophones:

- a. quelles sont les formes de passé les plus actives dans la variété italienne actuelle de Naples?
- b. en admettant que, pour la perfectivité, le Passato Remoto soit encore largement employé, quelles sont les critères que les Napolitains suivent pour l'alterner au Passato Composto?

³ Dans l'épisode en question, le chien *Reksio* sauve son petit maître, tombé dans un lac pendant qu'il patinait sur sa surface glacée.

Pour les apprenants:

- quelles sont les formes de passé actives aux stades avancés d'interlangue des immigrés dans la région de Naples?
- à propos du passé perfectif, est-ce qu'ils privilégient une structure analytique du type auxiliaire + participe passé (= Passato Composto) ou connaissent et emploient aussi le Passato Semplice?
- est-ce que toute forme au passé (y compris l'Imperfetto) est utilisée selon les mêmes principes discursifs employés chez les italophones?

4. Les récits biographiques

4.1. Les récits biographiques des italophones

Le tableau suivant montre les résultats obtenus grâce aux récits des autochtones (26 narrations):

	Pres Semp	Pres Progr	Pass Pross	Imperf	Imperf Progr	Pass Rem	Trap Pross	Total
Trame	54 (12%)	-	130 (29%)	9 (2%)	-	253 (57%)	-	446
Arrière-Plan	253 (24%) ⁴	5 (0,47%)	159 (15%)	408 (39%)	16 (1,50%)	120 (11%)	83 (8%)	1044

Tableau 1. Récits biographiques italophones⁵

Les locuteurs napolitains préfèrent raconter les faits de vie dans la trame du récit en utilisant le Passato Semplice, indépendamment de leur "âge" (entre 21 et 34 ans: 18 sujets; entre 47 et 55 ans: 4; entre 60 et 66 ans: 4) et de leur niveau d'instruction (8 locuteurs sur 26 ont obtenu un baccalauréat tandis que le reste a fait des études universitaires d'une durée de 4 ans).

Mais comment le natif fait-il alterner les différentes formes du passé dans la même narration? Et comment cette alternance est perçue par les apprenants?

Il n'y a pas d'études récentes concernant l'emploi des formes verbales au passé à Naples.

⁴ Il faut noter que beaucoup de formes au présent faisant partie de l'arrière-plan correspondent, à la fois pour les italophones et pour les apprenants (pour lesquels cf. tableaux *infra*), aux formes appartenant au discours direct.

⁵ Le total inclut (pour le tableau en question tout comme pour les autres tableaux de ce travail) aussi les formes verbales en trame ou en arrière-plan non pertinentes pour notre analyse (conditionnels, subjonctifs, impératifs ecc.). En outre, nous donnons ci-après les principales abréviations: Pres Semp (Presente Semplice), Pres Progr (Presente Progressivo), Pass Pross (Passato Prossimo), Imperf (Imperfetto), Imperf Progr (Imperfetto Progressivo), Pass Rem (Passato Remoto), Trap Pross (Trapassato Prossimo).

Pour ce qui est de l'utilisation du Passato Semplice et du Passato Composto, il est possible d'établir des liens avec l'état affectif du locuteur au cours du récit même, comme on l'a souvent dit à propos de l'alternance entre ces deux formes (cf. Weinrich 1964, Bertinetto 1986) et donc:

le Passato Prossimo se prête à la fonction "commentative" (c'est-à-dire à la fonction d'implication psycho-affective), alors que le Passato Remoto est réservé à la fonction "narrative" (à savoir le récit impersonnel);

le Passato Prossimo marque une actualité par rapport au moment de l'énonciation, actualité qui peut être réelle et psychologique.

L'exemple (1) illustre une transition au Passato Composto due à l'implication émotive du locuteur:

Rosa

lui mi *mandò* un messaggio... e: e io lo *chiamai* gli *dissi* come stava che cosa stava facendo e *decidemmo* di incontrarci... *ci siamo visti ci siamo baciati abbiamo deciso* il giorno dopo di fidanzarci⁶

L'exemple (2) illustre d'autres alternances entre Passato Composto et Passato Semplice:

1) Luigia

presi l'ascensore per salire al nono piano... e: diciamo che in quel periodo non avevo paura dell'ascensore quindi benissimo prendevo l'ascensore # mi *son trovata* di suonare +// di di di premere il pulsante per il nono piano *so' arrivata* al nono piano però non mi *accorsi* che le porte si aprivano dall'altro lato quindi quando *aprii* le porte per uscire mi *trovai* davanti al muro # quindi *fui presa* da uno spavento e da un terrore totale... mi *sentii* mancare l'aria *feci* a tempo a premere l'allarme # e *feci* // *fui spinta* giù da non so chi forse probabilmente dal portiere... e mi *son trovata* a scendere giù con l'ascensore # ovviamente scendendo giù *si aprirono* le porte e *sono letteralmente svenuta* dalla paura

Si dans l'exemple (1) le passage au Passato Composto est lié à l'émotion palpable de la locutrice, dans l'extrait (2) l'abandon et la reprise de cette forme du passé sont plus ambiguës. Il est possible que le glissement au passé composé soit causé par la nécessité discursive de marquer *seulement certains points culminants*: les énoncés *mi sono trovata di, sono arrivata al nono piano, mi son trovata a scendere, sono letteralmente svenuta* réfèrent à la *phase initiale* et à la *phase résolutive* du récit, qui, probablement, jouent un rôle crucial dans la perception de la narratrice, bien que tout le passage entre *mi son trovata di* et *sono svenuta* soit déjà en soi "culminant".

Il y a des récits où l'actualisation ou intensité affective s'exprime par le Presente, alors qu'à la fois le Passato Prossimo et le Passato Remoto se prêtent, indistinctement, à la fonction narrative.

⁶ Ci-après nous donnons les symboles principaux employés dans la transcription des données: # = pause; e: / m: = pauses remplies; +// = auto reformulation; < > = transcription phonétique; [...] commentaires de l'interlocuteur; ... = omissions; INT = intervieweur; : = allongement vocalique.

Nous avons aussi relevé un *emploi commentatif du Passato Remoto*, à savoir un emploi visant à l'actualisation d'un événement, fonction normalement accomplie par le Presente ou le Passato Composto:

2) Elena

comunque io e la mia compagna di viaggio atterriamo all'aeroporto di Orly # dopo aver preso i bagagli e tutto e: e cerchiamo un telefono... comunque usciamo dall'aeroporto e andiamo alla ricerca di un taxi quando *all'improvviso ci sembrò* quasi di essere ritornate a Napoli # in pratica *vedemmo* dei poliziotti che stavano arrestando un criminale

Dans ce cas, le passage d'une forme verbale à l'autre crée un contraste en termes discursifs, qui donne plus d'intensité émotive aux énoncés où il y a le Passato Remoto.

En résumé, dans l'italien de la région de Naples le passage du Passato Semplice au Passato Composto, ou vice-versa, est fréquent, imprévu et pas toujours facile à interpréter. La distinction traditionnelle entre fonction narrative et fonction commentative n'explique que certains glissements d'une forme à l'autre, vu que d'autres sont souvent liés à des opérations énonciatives inconscientes et subjectives.

4.2. Les récits biographiques des apprenants

Le tableau suivant illustre les formes verbales finies auxquelles les groupes d'apprenants en question ont recours dans leurs récits de vie⁷:

	Pres Semp	Pres Progr	Pass Pross	Imperf	Imperf Progr	Pass Rem	Trap Pross	Part. Pass= Pass. Pross	Total
Polonais									
Trame	-	-	96 (67%)	4 (3%)	-	41 (29%)	1* (0,50%)	-	143
Arrière-Plan	224 (32%)	1 (0,14%)	128 (18%)	222 (32%)	1+1* (0,28%)	15 (2%)	1 (0,14%)	6 (1%)	700
Arabophones									
Trame	3 (3%)	-	87 (77%)	3 (3%)	-	15 (13%)	-	-	113
Arrière-Plan	166 (35%)	2 (0,42%)	104 (22%)	122 (26%)	2 (0,42%)	4 (0,84%)	2+1* (0,63%)	-	474

⁷ Nous avons analysé 30 récits biographiques, distribués de la façon suivante: 10 pour les informateurs polonais, 5 pour les ukrainiens, toujours 5 pour les roumains, 4 pour les locuteurs arabophones, 2 pour les nigériens et encore 2 pour les ghanéens.

Ukrainiens									
Trame	27 (29%)	-	52 (56%)	3 (3%)	-	1 (1%)	-	9 (10%)	93
Arrière-Plan	105 (35%)	3 (1%)	53 (17,50%)	94 (31%)	4 (1%)	2 (0,50%)	4 (1%)	5 (1,65%)	302
Ghanéens									
Trame	4 (4,8%)	-	45 (54,21%)	7 (8,4%)	-	17 (20,48%)	-	-	83
Arrière-Plan	38 (19,48%)	1 (0,5%)	13 (6,6%)	81 (41,53%)	-	4 (2,05%)	5 (2,56%)	-	195
Roumains									
Trame	5 (7,6%)	-	57 (87,6%)	-	-	3 (4,6%)	-	-	66
Arrière-Plan	60 (25,4%)	-	62 (26,2%)	54 (22,8%)	1 (0,4%)	-	4 (1,6%)	-	236
Nigériens									
Trame	1(3%)	-	26 (90%)	2 (7%)	-	-	-	-	29
Arrière-Plan	22 (39%)	-	12 (21%)	14 (25%)	4+1* (9%)	-	1 (2%)	-	57

Tableau 2. Récits Biographiques Apprenants⁸

En ce qui concerne les formes du passé employées en trame, le Passato Composto est la forme la plus fréquente pour tous les groupes; le Passato Remoto, cependant, n'est pas absent voire exerce un rôle plutôt décisif dans les productions des locuteurs polonais (29%) et, dans une mesure mineure, dans celles des arabophones. Il a, en revanche, un rôle marginal ou nul dans les autres groupes (ukrainiens, roumains, nigériens, ghanéens), pour qui, toutefois, nous ne disposons que de peu d'interviews.

Mais quelles sont les autres formes verbales alternées au Passato Semplice? Et selon quels principes discursifs?

Le Passato Composto est la forme privilégiée pour l'alternance au Passato Semplice; toutefois, il faut remarquer que chez les ukrainiens le Presente aussi joue un rôle crucial dans ce type d'alternance (25% en trame).

⁸ La présence éventuelle de l'astérisque indique un emploi incorrect de la forme en question par rapport au contexte d'emploi.

Toujours en relation au Passato Remoto, nous avons noté que la plupart de ces formes verbales ont été produites par les apprenants qui ont acquis l'italien de façon spontanée, à savoir sans instruction formelle, et cela malgré la présence dans leur L1 d'une seule forme de passé perfectif (normalement de type synthétique, à l'exception du roumain, où il y a une forme de passé avec auxiliaire également).

Quant aux règles discursives qui régissent l'alternance entre Passato Semplice et Passato Composto, dans certains cas elles ne semblent pas être différentes de celles que nous avons identifiées dans les récits biographiques des italophones. Néanmoins, cela n'est pas forcément le cas, car dans d'autres contextes cette alternance ne correspond à aucun critère, comme on peut le remarquer dans les extraits qui suivent:

- (3) Maya, L1 polonais, acquisition mixte

mia mamma *ha chiesto* al negozio “chiedo scusa signora posso misurarla?” quella [la commessa] *disse* e: “no, non si può” poi *si è girata* e vicino sua amica questa signora *disse* “sta scema polacca” ...

- (4) Iwona, L1 polonais, acquisition spontanée

è successo che e: a pelle una persona non mi *piacque* al momento e *ho detto* “non voglio venire a lavorare da lui” m: era un maschio # invece e: mia migliore amica *ha detto* “va bene ci vado io” e: una brutta notte... lei *doveva* [è dovuta/dovette] scappare # dalla finestra... in tutto questo *si fece* male al braccio e: *dissi* “basta torno a casa”... lui era un ispettore di lavoro mi *fece* la denuncia # perché e: *ha saputo* tramite qualcuno dove io *sono andata* [ero andata] a lavorare

Contrairement à l'anarchie des exemples (4) et (5), dans l'exemple (6) l'informateur ghanéen semble avoir recours au Passato Semplice pour des raisons de mise en relief d'un événement significatif, c'est-à-dire pour souligner l'information qui est à l'origine du récit:

- (5) Ben, ghanéen, L1 twi, acquisition spontanée

(a) sono cresciuto in una famiglia che praticamente papà non ha mai preso cura di me... mia mamma... l'ho conosciuta la prima volta quando avevo 13 anni # e stranamente il mio papà mi *abbandonò* pure quando avevo 14 anni quindi *ho cercato* di andare a vivere con mia mamma...

(b) incontro un signore che mi dice # che aveva un amico in Udine e *mi mandò* da lui # e sono rimasto due giorni # diceva che in Udine è difficile trovare qualcosa da fare # qui [indica la fine della strada dove è stata fatta l'intervista] proprio qui in fondo # c'è una baracca là # e allora *mi mandò* in quella baracca dove ho fatto due settimane lì

L'emploi du Passato Remoto serait donc lié à des variables affectives, selon un principe qui s'oppose à celui des natifs, chez qui le Passato Semplice est normalement réservé à la fonction narrative de simple énumération de faits.

Dans l'extrait ci-dessous, enfin, nous retrouvons deux formes au passé, dont la première (*feci*) semble contenir une incontestable fonction narrative, tandis que la seconde (*pigliai*) crée un véritable contraste par rapport à la force émotionnelle avec laquelle le narrateur raconte le macro-événement de sa fuite de l'Algérie:

Larbi, algérien, L1 arabe, acquisition spontanée

[suo padre] <ha ritt> [ha detto] “No ma quando mai perché l’hai fatto devi tornare là # mo [adesso] chiamo il capitano!” # quello che mi ha portato lì mi *fece* il piacere di farmi entrare in questa squadra # *ho detto* “No chiami o non chiami fai quello che ti pare!” io e: insomma... *ho deciso* +// *ho preso* soltanto il mio passaporto i documenti che mi occorreano *ho messo* altri stracci addosso e *pigliai* un altro taxi a volo senza dire nulla a casa

En définitive, presque tous les apprenants connaissent et parfois se servent du Passato Remoto, qui est alterné au Passato Prossimo ou au Presente; l’utilisation du Passato Semplice peut cependant diverger selon les fonctions textuelles que cette forme exerce dans les textes des italophones, ce qui entraîne des conséquences évidentes sur la consecutio temporum et l’organisation holistique de la narration.

4.3. L’Imparfait dans les données des apprenants

Dans les productions des apprenants, nous avons constaté plusieurs occurrences d’imparfait en trame, mais si certaines d’entre elles sont attribuables à la fonction d’imparfait narratif⁹ (cf. exemples 8 et 9), cela n’est pas le cas pour les autres (cf. 10 et 11). Voyons de plus près les exemples qui suivent:

(6) Grazyna, L1 polonais, acquisition spontanée

la signora [un’amica dell’intervistata] spiegò che io m: me ne andavo via # lei [datrice di lavoro] con+// si si sbatteva in una maniera pazzesca dicendo “ perché tutti se ne vanno?” # e comunque me ne andai via

(7) Cynthia, nigérien, L1 igbo, acquisition mixte

Mio cognato non conosce la strada... allora si è fermato proprio all’autostrada giusto per dire “ma dove siamo?”... e io quando si è fermato ho fatto “uh” e poi *vedevo* una macchina che sta venendo... all’improvviso sento la macchina “bum” che c’ha preso proprio da dietro

Pour ce qui est des exemples (10) et (11), l’Imperfetto est sélectionné pour des actions itératives ou continues avec la spécification d’espaces temps très précis, par rapport auxquels on s’attendrait à trouver des formes perfectives.

(8) Larbi, algérien, L1 arabe, acquisition spontanée

siamo venuti qua # in Italia # nel 2001 # dal 2001 fino al 2005 *andavo* a scuola # dopo 2005 mio padre ha avuto una malattia... e non è stato tanto bene quindi io... sono andato a lavorare

(9) Ben, ghanéen, L1 Twi, acquisition spontanée

ho preso il visto la prima volta per l’Austria e proprio il giorno 23 o 24 dicembre del ‘99 quella stessa sera andando a casa *sentivo* gli spari

⁹ Pour l’imparfait narratif, cf. Bertinetto (1986) et Adamczewski (2002).

L'Imperfetto peut aussi être sélectionné avec les verbes modaux, *stare* et *essere*, même dans les cas où la perfectivité serait nécessaire:

- (10) Elena, L1 ukrainien, acquisition mixte
Tutto è andato bene # stavo comoda prima classe *potevo* [ho potuto] pure dormire un po'
- (11) Afirifa, ghanéenne, L1 twi, acquisition mixte
Non sono ancora prete però la... prima impressione *era* [è stata] quando sono andato a Torre Annunziata per la prima esperienza apostolica
- (12) Paul, nigérien, L1 igbo, acquisition mixte
Ho raggiunto l'ospedale di Aversa # quando stavo arrivando lei entrava già in sala operatoria # dalle due del pomeriggio fino alle sette di sera *stava* [è stata] là dentro

L'imperfectivité, en définitive, pose encore des problèmes aux apprenants très avancés de l'italien L2, et se révèle une zone encore et subtilement 'fragile' dans le domaine de l'acquisition de la morphologie verbale en italien (pour la notion de fragilité de la morphologie verbale (cf. Bartning 1997).

5. Les récits recueillis par le biais du support *Frog, where are you?*

A propos de *Frog, where are you?* le tableau 3 montre que les italophones ont recours au Presente pour la narration et que, en alternative, ils se servent du Passato Remoto (25% d'occurrences en trame); le Passato Prossimo n'a en revanche, qu'un rôle marginal. Or, parmi les groupes d'apprenants, ceux qui s'approchent le plus de l'emploi italophone des formes verbales en question sont les Roumains, les Ukrainiens et les Polonais, tous orientés vers l'emploi prépondérant du Presente, à la place duquel, en alternative, ces groupes préfèrent le Passato Prossimo. Le Passato Semplice n'est pas complètement absent mais occupe une place très marginale, qui glisse entre le 7% dans les récits des Roumains, le 4% dans les narrations des Ukrainiens et environ 2% dans celles des Polonais.

Quant aux autres groupes analysés (arabophones et ghanéens, pour un total de 12 interviews), nous avons relevé en revanche une nette préférence pour le Passato Prossimo au détriment du Presente et l'absence du Passato Remoto.

Il y a un point que tous les groupes ont en commun et qui les éloigne des italophones, à savoir le recours aux formes progressives, qui sont presque nulles dans les récits en italien L1 mais très fréquentes dans ceux en L2. Ce résultat soutient notre idée que l'apprenant de L2, même aux stades avancés d'interlangue, a tendance, bien plus que le natif, à décrire les images singulièrement plutôt qu'à raconter le support *Frog, where are you?* selon une perspective holistique.

Italophones									
	Pres Semp	Pres Progr	Pass Pross	Imperf	Imperf Prog	Pass Rem	Trap Pross	Part. Pass= PassPross	Total
Trame	975 (66,37%)	3 (0,20%)	12 (0,81%)	11 (0,74%)	-	370 (25,18%)	-	-	1469
Arrière- Plan	370 (36,96%)	13 (1,29%)	58 (5,79%)	204 (20,37%)	6 (0,59%)	19 (1,89%)	59 (5,89%)	-	1001
Polonais									
Trame	282 (54,23%)	51 (9,8%)	139 (26,7%)	12 (2,3%)	6 (1,15%)	7 (1,34%)	1 (0,19%)	17 (3,2%)	520
Arrière- Plan	313+7 (57,55%)	26 (4,67%)	96 (17,26%)	54 (9,7%)	6 (1,07%)	2 (0,3%)	9 (1,6%)	12 (2%)	556
Arabophones									
Trame	106 (34,5%)	28 (9%)	147 (48%)	19 (6%)	3 (0,9%)	-	-	1 (0,32%)	307
Arrière- Plan	137 (50%)	19 (7%)	36 (13%)	44 (16%)	4 (1,4%)	-	-	-	273
Ukrainiens									
Trame	57 (27,8%)	13 (6,3%)	94 (46%)	4 (2%)	-	6 (3%)	-	23 (11%)	205
Arrière- Plan	32 (31,3%)	2 (2%)	15 (14,7%)	30 (29%)	1 (1%)	1 (1%)	1 (1%)	3 (3%)	102
Ghanéens									
Trame	14 (14,1%)	7 (7%)	76 (76,7%)	2 (2%)	-	-	-	-	99
Arrière- Plan	39 (39,3%)	3 (3%)	19 (19,1%)	17 (17,1%)	-	-	2 (2%)	-	99
Roumains									
Trame	144 (54,7%)	7 2,6%)	70 (26,6%)	3 (1%)	2 (0,7%)	18 (6,8%)	4 (1,5%)	1 (0,38%)	263
Arrière- Plan	179 (49,5%)	25 (6,9%)	36 (9,9%)	42 (10%)	6 (1,6%)	2 (0,5%)	7 (1,9%)	-	361

Tableau 3. Récits fictifs Frog

Mais comment les divers groupes alternent-ils le Passato Semplice, le Passato Composto et l'Imperfetto dans les productions fictives en question? Pour le Passato Remoto, une fois sélectionné en tant que temps de l'histoire, les italophones tendent à le garder de façon consistante. Pour les italophones, observons l'exemple suivant:

(13) Rosa, italien L1

il bambino e il suo cagnolino *lasciarono* casa per andare nel bosco a cercare la ranocchia # la *chiamarono* ma inutilmente # *si fermarono* vicino ad un albero... a un certo punto il bambino *fu assalito* <da un> [/] da un falco e *si rifugiò* sopra a <un> [/] dei sassi

Pour les apprenants, le passage d'une forme verbale à l'autre n'est pas lié à d'éventuelles fonctions commentatives ou narratives mais, d'après nous, aux difficultés à maintenir la *consecutio temporum*, difficulté qui pourrait avoir une origine soit de type morphologique (l'apprenant ne connaît pas toutes les formes au Passato Semplice) soit d'organisation globale du texte.

(14) Maxim, Ukrainien L1, acquisition spontanée

il cane *cominciato abbaiare* # poi *salito* sull'albero *stava a cercare* la rana # il cagnolino non so che *sta facendo* là # poi *caduto* dall'albero perché *ha visto* il gufo # Il cane s'è *spaventato e scappò*

(15) Johana, polonais L1, acquisition mixte

la rana è scappata + è uscita dal barattolo e è scappata lui [il bambino] la mattina quando *si svegliò* vede il buccaccio [barattolo] e inizia a cercare la rana... poi è caduto # là # ah sull'albero quando è salito c'era un buco e: c'era un gufo e: gufo *si svegliò* e esce dalla sua m: comunque è uscito dal suo nascondiglio

5.1. Les récits de fiction recueillis par le biais du dessin animé *Reksio*

Pour les récits recueillis sur la base du dessin animé de la série polonaise *Reksio*, les résultats des italophones montrent que, dans les énoncés de la trame, les natifs ont recours pour presque 100% au Presente et jamais au Passato Prossimo ou Remoto. On en déduit que, pour la narration fictive, le Passato Remoto est perçu par les italophones comme un temps verbal approprié seulement à ce qui se profile comme une fable avec un support en images, et donc pas nécessairement à toutes les typologies de récits fictifs.

Contrairement aux choix des italophones, les apprenants interviewés pour le dessin animé *Reksio*, c'est-à-dire les polonais et les ghanéens, privilégient de façon relative (les polonais) ou absolue (les ghanéens) le Passato Composto en trame; les deux groupes, en outre, se servent très rarement du Passato Remoto:

(16) Ben, ghanéen, L1 twi, acquisition spontanée

il fiume era ghiacciato # per poter pattinare sul ghiaccio il cane *prese* uno dei scarpe per pattinare ha fatto un giro su ghiaccio eh e dopo ha passato un altro piede un altro paio di scarpe al proprietario e lui *si mise* tutte e due per pattinare su ghiaccio ad un certo punto si è rotto il ghiaccio e il cane *se ne andò* a prendere le scale

Italophones									
	Pres Semp	Pres Prog	Pass Pross	Imperf	Imperf Progr	Pass Rem	Trap Pross	Part. Pass= Pass. Pross	Total
Trame	484 (99%)	2 (0,40%)	-	-	-	-	-	-	489
Arrière- Plan	188 (55%)	1 (0,2%)	22 (6,4%)	14 (4%)	1 (0,2%)	-	13 (3,8%)	-	341
Polonais									
Trame	303 (72,6%)	-	84 (20,14%)	5+2*+1# (1,9%)	-	4* (0,9%)	2* (0,4%)	4 (0,9%)	417
Arrière- Plan	160+1 (53,8%)	4 (1,3%)	18+1 (6,3%)	53 (17,7%)	3 (1%)	-	3+2* (1,6%)	8 (2,6%)	299
Ghanéens									
Trame	14 (17,94%)	-	40 (51,28%)	6 (7,69%)	-	12 (15,38%)	-	-	78
Arrière- Plan	35 (36%)	-	12 (12,37%)	23 (23,7%)	-	-	5 (5,15%)	-	97

Tableau 4. Récits fictifs *Reksio*

6. Conclusion

Pour les italophones de l'aire de Naples, les deux formes de passé perfectif disponibles, à savoir le Passato Semplice et le Passato Composto sont encore fortement actives dans le cadre de la narration biographique, selon des principes discursifs qui d'un côté ont été étudiés et décrits avec précision (cf. Bertinetto 1986) et de l'autre côté sont encore à définir de façon claire.

Pour ce qui est des apprenants, toutes les formes de passé employées chez les Napolitains sont présentes dans leurs productions narratives, malgré leur productivité plus ou moins forte. Pour l'emploi du Passato Remoto, en particulier:

- il est appris et employé par la plupart des sujets interviewés, mais surtout par ceux qui parmi eux, ont acquis l'italien *spontanément*;
- la présence du Passato Semplice dans les données de nos apprenants semble être le reflet de l'input auquel ils sont exposés (et non pas de leur L1), input dans lequel cette forme de

- passé joue un rôle crucial que les apprenants *parviennent* évidemment à percevoir;
- c. les formes du Passato Remoto ne sont pas toujours employées selon les mêmes principes discursifs des italophones. Cela a des conséquences sur la *consecutio temporum*, qui peut être interrompue sans une véritable motivation (affective ou d'actualisation) et déterminer des contrastes évidents à l'intérieur du texte;
 - d. la présence du Passato Semplice dans les données des apprenants avancés interviewés montre que les stratégies analytiques du type "auxiliaire + participe passé = Passato Composto" sont, même si seulement en partie, abandonnées.

Outre l'emploi du Passato Remoto, quels sont les autres emplois de l'italien qui posent problèmes aux apprenants?

- a. des fautes dans l'emploi de la perfectivité subsistent par rapport et à la nature aspectuelle de quelques verbes (modaux, *essere*, *avere*) et à l'imperfectivité avec les déterminations temporelles;
- b. chez les slavophones, l'utilisation des auxiliaires *essere* et *avere* représente encore un des problèmes résiduels, comme le montre le fait que parfois ils n'y aient pas recours;
- c. chez tous les apprenants (tous groupes confondus), il y a une tendance à remplacer le passé par le Presente dans les propositions subordonnées (cf. ex. 9, § 4.3.).

Université Paris 8 &

Università degli Studi di Napoli, Federico II

Patrizia GIULIANO

Université Paris 8 &

Università degli Studi di Napoli, Federico II

Simona ANASTASIO

Université Paris 8

Rosa RUSSO

Références bibliographiques

- Adamczewski, Henry, 2002. *The Secret Architecture of English Grammar*, Précy-sur-Oise, EMA.
- Bartning, Inge, 1997. «L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée», *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 9, 9-50.
- Bertinetto, Pier Marco, 1986. *Tempo, Aspetto e Azione nel Verbo Italiano. Il sistema del l'Indicativo*, Firenze, Accademia della Crusca.
- Giacalone Ramat, Anna, 2003. *Verso l'Italiano. Percorsi e Strategie di Acquisizione*, Roma, Carocci.
- Giuliano, Patrizia, 2010. «Abilità narrativa, integrazione sociale e percorsi didattici. Il caso degli immigrati sudamericani, ucraini e singalesi a Napoli», in : M. Cennamo, A. Lamarra, A.R. Tamponi & L. Cavaliere (ed.), *Plurilinguismo e Integrazione: Abilità e Competenze Linguistiche in una Società Multilinguistica*, Roma, ESI, 505-528.
- Patrizia Giuliano / Simona Anastasio / Rosa Russo, 2014. «Récits biographiques et récits fictifs en italien L2: une analyse des formes verbales au passé», in: Buchi, Éva/Chauveau, Jean-

- Paul/Pierrel, Jean-Marie (ed.), 2016 : *Actes du XXVIIe Congrès international de linguistique et de philologie romanes (Nancy, 15-20 juillet 2013)*, Strasbourg: Société de linguistique romane/ÉliPhi.
- Klein, Wolfgang / Perdue, Clive, 1992. *Utterance Structure. Developing Grammars again*, Amsterdam, John Benjamins.
- Mayer, Mercer, 1969. *Frog, where are you?*, New York, Dial Press.
- Weinrich, Harald, 2004 [1964]. *Tempus. Le Funzioni dei Tempi nel Testo*, Bologna, Il Mulino (all. *Tempus. Besprochene und erzählte Welt*, Stuttgart, Kohlhammer).

Acquérir le savoir lexical pour une meilleure compréhension des langues romanes

« L'analyse logique et une description rigoureuse de l'organisation de l'ensemble des collocations d'une langue facilitent la compréhension et par ricochet l'apprentissage » Mel'čuk (1993, 111)

1. Introduction

Suivant une approche d'exploitation textuelle plurilingue des langues romanes, nous abordons l'analyse de l'acquisition du savoir lexical. Le but est d'aborder l'intercompréhension, comme la capacité à comprendre une ou plusieurs langues, en partant de la lexicologie, en tant que discipline qui étudie les phénomènes lexicaux. Il ne s'agit de faire ni une analyse de la didactique du plurilinguisme ni de l'intercompréhension¹, mais plutôt d'attirer l'attention sur le savoir lexical pour une meilleure compréhension des textes plurilingues, dans notre cas, français, italien, portugais et catalan, pour un public hispanophone. Nous analyserons le lexique de ces langues, dans cet ordre, à partir d'un texte normatif, une recette de cuisine dans chacune des langues mentionnées, extraite de l'internet. Le texte français est intitulé *Tiramisu*, l'italien *Salmon e affumicato*, le portugais *Pastéis de nata* et, finalement, le catalan *Escalivada*. Le lecteur confronté à ces textes doit, entre autres, faire face à des parallélismes, activer le lexique plurilingue, comprendre les réseaux lexicaux et établir des relations de cohérence.

2. Préparation à la compréhension du lexique

Tout locuteur natif est en contact avec des textes en une ou plusieurs langues qui font partie de différents types et genres discursifs. Ce contact quotidien lui permet d'acquérir petit à petit une connaissance progressive de leurs propriétés linguistiques et sociales. Le fait qu'il soit familiarisé avec différents textes au long de sa vie le prépare, au préalable, à la compréhension du lexique. Plus tard, il acquiert, petit à petit, une compétence syntactico-sémantique à travers les réseaux qui se créent par la combinatoire des mots. Il est donc nécessaire de préparer l'apprenant à être réceptif à une compréhension lexicale mono- et plurilingue. Travailler avec une typologie textuelle diverse permet non seulement de le familiariser avec les textes, mais aussi de

¹ À propos de ce sujet l'on peut consulter Meissner (2008).

travailler sur les phénomènes lexicaux. Les aller-retour effectués des mots aux textes et vice-versa sont fondamentaux.

Le but final est l'interprétation du texte: une interprétation sémantique faisant suite à une analyse fine sans négliger toutefois les mécanismes de combinatoire lexicale qui se déclenchent et qui rendent le texte compréhensible. Cette interprétation varie en fonction du degré de compréhension. Entre l'observation primaire et l'interprétation finale, on traverse plusieurs étapes d'acquisition lexicale plurilingue. La compréhension et l'interprétation sont acquises par apprentissage ; il s'agit d'apprendre à comprendre et à interpréter.

3. Comprendre et interpréter un texte : déchiffrer et défricher un texte

Nous considérons que l'interprétation inclut la compréhension. Il faut en quelque sorte une compréhension préalable dans la macrostructure du texte. *Le Petit Robert*² propose les définitions suivantes :

COMPRENDRE: 1° Percevoir le sens de (un message, un système de signes). P déchiffrer, décoder, entendre, interpréter, saisir, traduire.

INTERPRÉTER: 3° Donner un sens à (qqch.), tirer une signification de. P comprendre*, expliquer.

Percevoir le sens d'un texte résulte des processus d'analyses dont on a parlé ci-dessus. La perception s'opère au niveau de la macrostructure du texte moyennant un processus qui s'opère avec l'identification du type et du genre textuels. La compréhension est globale, s'appuyant principalement sur le plan du texte, le paratexte (basé sur des connaissances métatextuelles), les éléments paratextuels d'iconicité, les mots-clés, les isotopies et les connaissances extralinguistiques. Tous ces éléments soutiennent les éléments lexicaux du texte, nécessaires donc pour une première compréhension, et donnent lieu aux premières interprétations. Une bonne interprétation fait apparaître la cohérence textuelle.

Ces éléments essentiels, repérés en diagonale, facilitent la compréhension globale du texte. C'est ce que nous appelons *défricher un texte*, action qui se déroule au niveau de la macrostructure et qui fait progresser petit à petit dans le texte.

Une fois la compréhension globale du texte assurée, le lecteur se prépare à *déchiffrer le texte* pour lui donner un sens plus précis. Entre percevoir le sens d'un texte et lui donner un sens il y a des étapes intermédiaires qui participent du déchiffrement et qui ont lieu, cette fois-ci, au niveau de la microstructure du texte où va s'opérer la compétence de l'organisation lexicale à travers la combinatoire des mots. Nous considérons que la compréhension sera plus ou moins transparente si le locuteur a développé ou non des capacités de connaissances lexicales. C'est au niveau de la microstructure que l'on construit l'interprétation.

² Version électronique 2004.

Une bonne interprétation pose des problèmes. Il existe une gradation dans la compréhension textuelle de même que dans l'interprétation finale. Déchiffrer le texte signifie en tirer le sens caché d'où la nécessité de maîtriser des mécanismes ou stratégies de décodage, comme nous le verrons, aussi bien dans la macrostructure que dans la microstructure.

4. Décoder les fait linguistiques à partir des inférences lexicales

Il nous paraît utile de créer, chez l'apprenant d'une langue, l'habitude de l'observation des textes dans une et plusieurs langues. L'influence d'une langue sur une autre de la même famille, dans notre cas les langues romanes, lui permet d'observer en même temps les faits linguistiques. Les textes plurilingues possèdent des informations qu'il faut décoder et qui viennent principalement du savoir lexical. Les faits rencontrés dans les textes ne sont pas toujours bien reconnus par l'apprenant. Il en va de même pour le traitement lexical du texte, fait très important, car il s'appuie sur les connaissances lexicales.

Le locuteur doit avoir des compétences pour décoder le lexique. Parmi les mécanismes nous prenons en considération celui de l'inférence et, plus précisément, l'inférence lexicale.

Le réseau lexical augmente avec des textes plurilingues dont le lexique n'est pas toujours transparent, mais qui peut être déduit à partir de la langue maternelle grâce à une série d'inférences bien ordonnées (Blanche-Benveniste 2004, 43).

Ces inférences se déroulent au niveau de la macro et de la microstructure et affectent les classes suivantes³:

- les mots-clés: repérables et facilement compréhensibles, car ils font allusion aux idées fondamentales du contenu du texte. Ils sont inférés à partir du paratexte et permettent la progression du lecteur dans son but de décodage sémantique du texte. Les mots-clés sont les idées principales du contenu du texte. Ex : *tiramisu, ingrédients, préparation; salmone affumicato; pastéis de nata, procedimiento; escalivada.*
- les isotopies: repérables par champs lexicaux et champs sémantiques, elles correspondent aux mots-clés. Elles sont fort utiles pour progresser dans la/les thématiques textuelles. À la différence des mots-clés, les isotopies peuvent être formées de mots opaques, ce qui rend moins compréhensible le sens du texte. Il existe une inhibition de la part du locuteur quand il tombe sur un lexique inconnu qui freine sa progression. C'est alors qu'il doit mettre en relation et inférer les lexiques des différentes isotopies, déduire le lexique à l'aide du contexte. Selon sa disposition il comprendra d'une manière plus ou moins intuitive le lexique «difficile à comprendre», ancré dans le texte. Observons les lexies opaques des textes: *des doigts de dames, burro, folhados et llavors*. Il est très fréquent de trouver des zones d'opacité où l'apprenant n'arrive pas à déduire le sens de la phrase, car le sens des lexies qui la composent lui reste inaccessible. C'est le cas pour le catalan de *emboliqueu-los una estona amb un drap.*
- les savoirs culturels et encyclopédiques: facilitent la reconnaissance lexicale à travers des codes culturels. Ils sollicitent une grande activité de compréhension et interprétation

³ Voir un classement exemplifié dans Uzcanga & Gómez (2011).

dans le cas des apprenants qui n'ont pas ce savoir linguistique et encyclopédique préalable. Pour le locuteur non natif il est plus difficile de désambigüiser le sens des expressions culturelles, étant donné que la culture est très marquée dans n'importe quelle langue. Dans le cas de *mascarpone* il y a des représentations culturelles qui aident à la compréhension.

- les contextes : immédiat, phrastique et interphrastique, c'est-à-dire, le groupe nominal, le contexte proche et le contexte large. Ce dernier permet la compréhension au-delà du mot. La lexie fait toujours partie d'un contexte et c'est dans ce contexte qu'il faut apprendre les lexies, plutôt que d'apprendre des listes de mots. Les lexies sont repérées de par leur contexte, ce qui fait que celles qui sont peu connues peuvent le devenir par les inférences. Mais cela n'empêche pas que le contexte ne soit pas suffisant pour lever l'ambiguïté. Dans nos textes nous trouvons des contextes de compréhension tels que : *saupoudré de cacao en poudre, 5 c. à s. de sucre en poudre ; fouetter les jaunes d'œuf, ajouter le mascarpone et bien mélanger ou remettre un rang de biscuits à la cuillère*, où le lexique inconnu est déduit à partir des lexies en contexte. C'est le cas des lexies *ajouter* et *rang*, par exemple.
- les expressions figées : les éléments qui les composent sont inséparables et le sens n'est pas déductible du sens de ces éléments, ce qui rend la compréhension plus difficile ;
- les collocations : elles sont décodées par transfert de la langue maternelle. Les collocations sont, *grosso modo*, des expressions formées d'une base et d'un collocatif, dont le figement n'est que partiel. L'un des éléments garde son sens tandis que l'autre élément prend un sens métaphorique. Selon que le sens du collocatif soit interprétable ou non, l'on est face à des collocations transparentes ou opaques. Dans la collocation du type AB ou BA le locuteur sélectionne A d'après son sens et B pour exprimer un sens C en fonction de A (voir Polguère 2003, 134). Les collocations sont très récurrentes dans les textes si bien qu'il arrive qu'elles ne soient pas remarquées par l'apprenant. Pour les locuteurs non natifs il est très difficile de percevoir le sens métaphorique, car c'est un aspect culturel et lorsqu'il est très marqué, le sens de la collocation devient indéchiffrable. Du point de vue de la typologie textuelle, les collocations lexicales aident à la progression textuelle et sont « un lieu particulièrement marqué de construction de la cohésion sémantique du texte comme discours ». (Adam 2011, 122).

Les expressions figées ainsi que les collocations sont analysées dans la microstructure à partir de deux mécanismes : celui de la transparence, basée sur les similarités formelles de la langue maternelle et les autres langues de la même famille. C'est le mécanisme le plus 'courant' pour les locuteurs non natifs. Le transfert représente un autre mécanisme : il s'agit d'un processus qui permet d'accéder au sens à partir d'un élément analogue dans la langue maternelle.

5. Organisation et phénomènes lexicaux

Il est nécessaire de renforcer la capacité de l'apprenant à apprendre le lexique d'une langue à travers l'organisation et les phénomènes lexicaux. Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, l'enseignement du lexique s'effectue le plus souvent dans la phase de compréhension du texte. L'acquisition du lexique par des listes de mots sans tenir compte des réseaux associatifs ou des liens sémantiques n'est pas très efficace.

Des recherches en lexicologie (Polguère 2004) montrent que l'apprenant d'une langue n'a pas acquis les capacités lui permettant la description des phénomènes lexicaux et, par la suite, leur compréhension. L'acquisition du savoir lexical est, donc, nécessaire pour mieux comprendre une ou plusieurs langues. Le lexique a des propriétés combinatoires, des collocations, tout un réseau de liens qui doit être activé lors de la lecture et de la compréhension d'un texte. Dans la combinatoire des mots, on apprend le lexique en dégageant les unités sémantiques de leurs combinaisons selon le contexte. Les locuteurs non natifs qui apprennent une langue étrangère ont des difficultés à apprendre la combinatoire des mots, la phraséologie. Pour les natifs, ces structures plus ou moins figées passent presque inaperçues ; leur fréquence est bien supérieure dans la production. Les premiers font fréquemment des erreurs par manque de connaissance et à cause de la transgression du principe de compositionnalité sémantique. Les seconds possèdent un stock lexical inconscient qui leur permet de maîtriser ces structures. Les premiers choisissent soit de faire des paraphrases soit des phrases complexes à la place des formules figées. C'est une façon de se faire comprendre quand ils ne connaissent pas ou n'ont pas acquis le savoir phraséologique. La différence principale, comme l'affirme Mel'čuk (1993, 83), est la fréquence et la qualité de leur usage. Il part du postulat que tout natif parle en phrasèmes, expressions multilexémiques. Ces expressions sont répandues, comme nous l'affirmons plus haut, dans tous les textes quotidiens, comme les expressions idiomatiques, les expressions quasi-idiomatiques, les lexies pragmatiques définies et les collocations.

Une autre façon d'acquérir le savoir lexical peut se faire à partir de l'acquisition de concepts au lieu d'un ensemble de mots disparates:

Une grille onomasiologique a pour avantage de mettre en valeur les rapports sémantiques qui existent entre différents champs génériques (...) Elle perfectionne donc la technique du champ générique et constitue une approche de la réalité lexicale plus fine et plus conforme à sa complexité. (Picoche 1992, 131).

Observons l'expression tirée de nos textes *préparer un plat* dans les quatre langues. En choisissant cette notion, l'on est obligé de sélectionner des lexies en fonction de plusieurs critères : le mode de préparation, les ingrédients,... à partir de la structure du type et genre textuels. La compréhension sera plus satisfaisante.

Ces textes normatifs ont des caractéristiques dans leur organisation qui vont guider l'apprenant à apprendre des lexies. Dans la séquence normative nous trouvons des actions telles que : *fouetter les jaunes d'œuf, ajouter le mascarpone; circondare da spicchi di limone, disponete le fette di salmone affumicato; trabalhar a massa, dividir a margarina, estender a massa; poseu les alberginies, ruixeu amb un rajolí de vinagre*. Ce sont des structures injonctives, avec des prédicats actionnels et un caractère vinculant moyen.

6. Le savoir phraséologique

Le savoir phraséologique d'une langue a une très haute fréquence, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, et il représente une grande partie du savoir lexical mental de tout locuteur natif. Ce savoir est représenté par les collocations et les expressions figées d'une langue.

Acquérir le savoir lexical d'un point de vue phraséologique englobe la liaison entre le lexique et la syntaxe (la combinatoire), la liaison entre plusieurs mots (les associations lexicales) et les relations sémantiques. Cette acquisition ne doit pas être limitée à des mots isolés. Introduire les mots en collocation est plus utile, non seulement à un niveau débutant.

L'enseignement de la phraséologie doit faire l'objet du programme scolaire, surtout parce que le lexique fait partie de la culture d'une langue et que langue, culture et discours convergent dans la phraséologie. Le plus souvent, l'on enseigne la phraséologie à un niveau supérieur, ce qui ne favorise pas du tout son apprentissage tout au long de la vie. Nous considérons qu'apprendre la combinatoire lexicale doit se faire à tous les niveaux d'apprentissage. Limiter son apprentissage à un niveau supérieur signifie limiter le développement cognitif de l'apprentissage. La typologie textuelle en plusieurs langues permet d'acquérir le savoir lexical et le savoir phraséologique en totalité. Tout locuteur est confronté à des textes présentant des degrés de difficulté différents (normatifs, descriptifs, narratifs ou argumentatifs) qui comportent des unités phraséologiques. Ceci permet petit à petit un enrichissement du lexique sans prendre en compte la difficulté textuelle.

Le *Cadre Européen Commun de Référence des Langues* (CECRL 2001, 87-88) recommande l'enseignement de la phraséologie au même titre que le reste du lexique et l'envisage dans la compétence lexicale :

Il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose 1. d'éléments lexicaux et 2. d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser.

Les expressions toutes faites, les locutions figées et les mots isolés font partie des éléments lexicaux.

- *Les expressions toutes faites comprennent*

les indicateurs des fonctions langagières (voir 5.2.2.1) tels que les salutations « *Bonjour ! Comment ça va ?* »

les proverbes (voir 5.2.2.3)

les archaïsmes « *Aller à vau l'eau* »

- *Les locutions figées comprennent*

– des métaphores figées, sémantiquement opaques, par exemple :

«*Il a cassé sa pipe*» = il est mort «*Ça a fait long feu*» = ça n'a pas duré

– des procédés d'insistance, par exemple : « *Blanc comme neige* » = pur

« *Blanc comme un linceul* » = livide. Le contexte et le registre en régissent souvent l'usage.

– des structures figées apprises et utilisées comme des ensembles auxquels on donne un sens en insérant des mots ou des expressions, comme par exemple : « *Pouvez-vous me passer... ?* »

– d'autres expressions figées verbales, par exemple : « *Faire avec* », « *Prendre sur soi* »...

– d'autres expressions figées prépositionnelles, par exemple : « *Au fur et à mesure* »...

– des collocations figées constituées de mots fréquemment utilisés ensemble, par exemple : « *Faire un discours* », « *Faire une faute* ».

C'est le moment de cet apprentissage qui nous semble le plus significatif: Du niveau d'utilisateur élémentaire (A1) jusqu'au niveau avancé (B2) on parle de l'acquisition d'un vocabulaire suffisant et de la possibilité d'utiliser des périphrases. Il faut attendre le niveau C1, celui d'utilisateur expérimenté autonome pour entendre parler de *bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières* reliées à une *bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical*. Ce n'est qu'au niveau C2, celui de la maîtrise, que l'on acquiert *la conscience du niveau de connotation sémantique*. Et finalement, c'est l'utilisateur qui prend la décision de savoir quel type d'éléments lexicaux il faut apprendre :

Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas – quels sont les éléments lexicaux (locutions figées et mots isolés) que l'apprenant aura besoin de reconnaître ou d'utiliser ou devra reconnaître ou utiliser ou dont il devra être outillé pour le faire – comment ils seront sélectionnés et classés. (CECRL 2001, 89)

Nous considérons que c'est une erreur d'envisager l'acquisition du savoir phraséologique et lexical dans le dernier niveau d'apprentissage. Que fait-on d'un apprenant d'un niveau inférieur qui tombe sur des unités phraséologiques ? Va-t-on restreindre sa capacité d'acquisition phraséologique lorsqu'il tombera sur des textes dits 'faciles' en accord avec son niveau, mais dans lesquels apparaissent des unités phraséologiques ?

Les syntagmes figés (les locutions) et semi-figés (les collocations) relèvent avant tout de la lexicologie et doivent être acquis à n'importe quel moment de l'apprentissage, peu importe le degré de complexité des textes:

L'apprentissage systématique des phrasèmes est indispensable dans l'enseignement d'une langue, que ce soit la langue maternelle de l'apprenant ou une langue étrangère, et indépendamment de l'âge et du niveau d'éducation de l'apprenant. (Mel'čuk 1993, 83-84).

Il faut sensibiliser les apprenants d'une langue à la phraséologie et à la combinatoire lexicale des mots dès le début de leur apprentissage. Ceci permettra l'acquisition et la compréhension plus fines des lexies. En plus, quand il s'agit de travailler plusieurs

langues, il s'avère plus difficile de trouver des équivalences parmi les lexies ou d'exprimer des concepts à partir des lexies différentes. À ceci il faut ajouter les références culturelles de chaque apprenant, de chaque langue.

L'organisation cognitive du lexique, le stockage de locutions, etc. dépendent, entre autres facteurs, des caractéristiques culturelles de la (ou des) communauté(s) où se sont opérés la socialisation de l'acteur et ses divers apprentissages. (CECRL 2001, 18).

Les unités phraséologiques sont présentes dans toutes les langues, dans tous les textes oraux et écrits et sont arbitraires, ne pouvant être traduites mot à mot, d'où la difficulté d'acquisition.

6. Conclusion

Dans cette contribution nous avons envisagé la capacité de la part de l'apprenant à apprendre le lexique d'une langue à travers l'organisation textuelle et les phénomènes lexicaux. L'apprenant a l'habitude d'observer des faits linguistiques, mais il faut le préparer à bien acquérir le savoir lexical. Il dispose d'un vocabulaire latent à exploiter et l'apprentissage de réseaux lexicaux liés aux textes peut l'aider dans ce sens. Nous avons considéré comme très important le travail d'analyse lexicale en compréhension et intercompréhension plurilingues à partir des textes, car l'apprenant est en constant contact avec eux. En décodant les informations des textes plurilingues, l'on détecte leur façon d'agir sur la compréhension et l'intercompréhension plurilingues. Les apprenants sont capables d'établir des similarités linguistiques entre la langue maternelle et les autres langues apparentées linguistiquement. Nous avons proposé l'analyse des inférences lexicales reliées à la compréhension textuelle comme mécanisme d'exploitation de ces capacités visées. Nous insistons sur le fait qu'il faut enseigner les unités phraséologiques sans aucune restriction, car elles se situent à l'interface entre langue et discours.

Universidad Nacional de Educación
a Distancia (UNED)

Araceli GÓMEZ FERNÁNDEZ

Textes

Tiramisu

Ce dessert inventé dans la région de Vénétie est devenu un classique de la pâtisserie italienne. Ce sont des savoardi, des doigts de dames ou biscuits à la cuillère étagés et entrecoupés de fromage mascarpone relevé de café bien fort.

Préparation : 15 minutes + 3 heures d'attente. Temps de cuisson : aucun. Coût : raisonnable. Difficulté : relativement facile.

Ingrédients pour 4 à 6 personnes: 500 g de mascarpone, 5 œufs, 5 c. à s. de sucre en poudre, 1 boîte de biscuits à la cuillère, 30 cl de café très fort, 1 c. à s. de cacao en poudre

Préparation 1- Fouetter les jaunes d'œufs et le sucre jusqu'à ce que le mélange blanchisse; 2- ajouter le mascarpone et bien mélanger; 3- monter les blancs d'œufs en neige très ferme et incorporer au mélange; 4- tremper des biscuits à la cuillère dans le café très fort et tapiser le fond d'un bol ou de petites coupes individuelles; 5- recouvrir d'une couche de mascarpone; remettre un rang de biscuits à la cuillère trempés dans le café et recouvrir d'une deuxième couche de mascarpone; 6- mettre au réfrigérateur pour au moins trois heures; servir froid, saupoudré de cacao en poudre.

Salmone affumicato scozzese

Il salmone affumicato scozzese dal caratteristico colore brillante fra il rosa e l'arancio è senz'altro il migliore di tutti. Per essere sicuri della qualità, oltre al prezzo dovete controllare che non sia asciutto, stopposo e troppo salato. Se ha la carne dal colorito pallido è di qualità scadente.

PER 6 PERSONE 18 fette di salmone affumicato scozzese oppure un salmone affumicato intero preaffettato 12 fette di pan carrè burro di ottima qualità, a temperatura ambiente 2 limoni VINO CONSIGLIATO Spumante

Disponete le fette di salmone affumicato o il salmone affumicato intero, su di un piatto di portata, circondate da spicchi di limone. Servite a parte le fette di pan carrè a cui avrete tolto la crosta, imburato e tagliato a triangolini.

Pastéis de nata

Origem: Lisboa-Belém, Estremadura, todos os países lusófonos actualmente e outros não lusófonos como a China ou a Inglaterra. Um dos bolos mais apreciados para acompanhar chá, café ou como sobremesa.

História: Os pastéis de nata eram originariamente conhecidos por pastéis de Belém, dado serem especialidade de uma confeitaria ainda existente nessa zona de Lisboa. Tão apreciados são estes bolos que, hoje em dia, não há pastelaria nem leitaria

por mais modestas que sejam, que não vendam pastéis de nata; poucos no entanto se mantêm genuínos. Há quem aprecie comê-los polvilhados com canela e açúcar em pó.

Ingredientes (20 pastéis): Massa: 300g de farinha 250g de margarina para folhados Sal e água q. b. Recheio: 5 dl de natas 9 gemas 9 colheres de sopa de açúcar

Procedimento: Massa: Misturar a farinha e o sal diluído na água e trabalhar a massa até a ligar. Dividir a margarina em 3 porções. Estender a massa, espalhar sobre ela uma das porções de margarina e enrolar como um tapete. Repetir esta operação mais 2 vezes até esgotar a margarina. No final, deixe descansar 20 minutos. Em seguida, cortar a massa em fatias com cerca de 2 cm de espessura e depois colocar cada fatia sobre uma forma lisa própria para queques; rodar com os dois polegares a forma num sentido, espalhando a massa de modo a encher com ela toda a forma. Recheio: Levar ao lume, em banho-maria, as gemas batidas com açúcar e as natas até o preparado engrossar. Deixe arrefecer e deite uma colher de sobremesa de recheio em cada forma. Levar as formas ao forno até os pastéis ficarem cozidos e tostados.

Tempo de preparação: 1h30min Tempo de cozedura: 25 min Grau de dificuldade: elevado

Escalivada

4 persones

25 minuts

Ingredients:

8 pebrots vermells

8 albergínies

2 grans d' alls

1, 5 dl. d' oli

un rajolí de vinagre

sal

Poseu les albergínies i els pebrots directament sobre les flames del foc (també es poden posar al forn amb el grill encès), tot fent-los rodar sovint, fins que la pell quedi negra, gairebé cremada. Quan estiguin al seu punt, emboliqueu-los una estona amb un drap, i després peleu-los, traieu-les llavors i netegeu-los sota l' aixeta. Talleu-los a tires i presenteu-los en una safata amb els alls picats per sobre, ruixeu amb un rajolí de vinagre, oli i sal. També es poden preparar així les cebes, les tomates i les patates.

Références bibliographiques

- Adam, Jean-Michel, 2011. *La linguistique textuelle*, Paris, Armand Colin.
- Blanche-Benveniste, Claire, 2004. « Aménagements progressifs de la syntaxe », in: Castagne, Éric (ed.), *Intercompréhension et inférences- Intercomprehension and inferences*, Reims, Presses Universitaires de Reims, 41-75.
- Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, 2001. Paris. Didier.
- Meissner, Franz-Joseph, 2008. « La didactique de l'intercompréhension à la lumière des sciences de l'apprentissage », in: Conti, Virginie/Grin, François (ed.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*, Chêne-Bourg, Georg Editeur, 229-250.
- Mel'čuk, Igor, 1993. « La phraséologie et son rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère », *Études de Linguistique Appliquée* 92, 82-113.
- Le Petit Robert. *Dictionnaire de la langue française*, 2004, Paris version CD-rom.
- Picoche, Jacqueline, 1992. *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*, Paris, Nathan Université.
- Polguère, Alain, 2003. *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*, Montréal, Les Presses Universitaires de Montréal.
- Polguère, Alain, 2004. « Savoir consulter un dictionnaire, c'est bien...savoir comment on le construit, c'est mieux ». <www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1184730/55585ac.pdf>
- Uzcanga Vivar, Isabel/Gómez Fernández, Araceli, 2011. « Intercompréhension et inférences lexicales: le cas des langues romanes », *Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão* 3, 95-112.

Etude contrastive de l'acquisition de la liaison en L1 et L2

La liaison en français consiste en l'apparition d'une consonne de liaison entre deux mots (mot1 et mot2) dans des contextes précis de la chaîne parlée. Elle a déjà fait l'objet de nombreuses études dans le domaine de la phonologie. Pour un bilan général (cf. Durand *et al.* 2011).

Les liaisons sont fréquentes chez les adultes francophones, Boë & Tubach (1992) estiment qu'elles se produisent environ tous les 16 mots. Les contextes d'apparition de la liaison sont normativement divisés en trois catégories : les contextes où la liaison est obligatoire, facultative ou interdite. Nous utilisons la classification du programme de recherche Phonologie du Français Contemporain (PFC) fondée sur l'observation de la parole de 372 locuteurs. Ainsi, Durand *et al.* (2011) ne nomment la liaison 'catégorique' que dans quatre contextes où elle est effectivement toujours réalisée (sauf exception) : après un déterminant au sein d'un syntagme nominal (/œ̃nami/ "un ami", /lezami/ "les amis", /mɔ̃nami/ "mon ami"...), avant et après un clitique (/ɔ̃nana/ "on en a", /nuzemɔ̃/ "nous aimons", /komãditɔ̃/ "comment dit-on"), et au sein de composés ou de syntagmes figés (/tutafɛ/ "tout-à-fait"). Les autres contextes de liaison sont dits 'erratiques' lorsque la liaison est interdite ou effectivement jamais réalisée, et 'variables' (par exemple, entre un adjectif et un substantif, une liaison peut ou pas être produite : "gros éléphant" est prononcé soit /grozelefã/ avec une liaison en /z/ soit /groelefã/ sans aucune liaison).

La liaison variable fonctionnant comme variable sociolinguistique, son taux de réalisation chez l'adulte francophone dépend du statut social et de la situation d'énonciation (pour une revue, cf. Nardy 2008, 104-118). Les apprenants adultes de français langue étrangère et seconde (dorénavant L2) l'auraient bien compris puisque Howard (2005) relève une surgénéralisation de la non réalisation de la liaison facultative chez des L2 anglophones permettant de faire natif et familier, au même titre que l'effacement du "ne" de négation.

Récemment, de nouvelles recherches ont érigé la liaison en objet interdisciplinaire reliant linguistique et psycholinguistique. D'une part, des travaux sur l'adulte explorent les processus cognitifs impliqués dans l'accès lexical aux mots liaisonnés (pour une revue, cf. Wauquier 2009). D'autre part, des travaux sur l'enfant francophone natif (dorénavant L1) et les L2 documentent et modélisent son acquisition ; cet article commencera par en faire un rapide tour d'horizon. Nous présenterons ensuite la méthodologie et les résultats d'une analyse contrastive concernant la production de liaisons dans les mêmes contextes «déterminant + nom» et «adjectif + nom» chez des

L1 âgés de 2 à 6 ans et chez des L2 coréens suivis pendant un an. Ces résultats seront comparés à ceux d'une précédente étude (Delpiano-Harnois 2006), afin d'apporter des précisions et des éléments de réponses aux questions soulevées alors.

1. Les études sur l'acquisition de la liaison

1.1. *L'acquisition de la liaison en L1*

Récemment, de nouveaux travaux ont documenté l'acquisition de la liaison chez les L1 et ont abouti à deux modèles du processus d'acquisition :

- le modèle constructionniste qui rend compte de l'alternance par une compétition entre constructions (Chevrot *et al.* 2009, Nicoladis & Paradis 2011) dans le cadre des théories basées sur l'usage ;
- le modèle phonologique (Wauquier 2009) qui explique l'alternance par un dispositif phonologique dans le cadre de représentations multilinéaires.

Ces deux modèles développementaux partagent l'idée que l'enfant L1, devant construire son apprentissage de la liaison sur l'analyse de la chaîne parlée continue et variable, y récupère dans un premier temps des formes globales puis qu'il découpe ces formes pour isoler des mots, ce qui le place dans une contradiction. En effet, étant enchaînée au mot de droite, la consonne de liaison forme une syllabe CV – consonne- voyelle – à l'initiale de ce mot : “les ours”, perçu comme /le.zurs/, implique une frontière syllabique avant le /z/ alors que la frontière entre le mot1 et le mot2 se situe après le /z/. Cette syllabation crée donc une disjonction entre césure lexicale et césure syllabique. L'enfant va d'une part favoriser cette dernière en attachant la consonne de liaison au mot2 et d'autre part, il va remarquer que le mot1 conditionne l'initiale du mot2 car le mot1 détermine la nature phonétique de la consonne de liaison (/n/, /z/ ou /t/) : le déterminant “un” induit la forme /n/, “deux” induit /z/, “petit” induit /z/, etc. L'enfant va donc également percevoir un lien entre le mot de gauche et la consonne de liaison.

Chevrot *et al.* (2009) et Nicoladis & Paradis (2011) défendent une approche basée sur l'usage selon laquelle les mots2 sont présents en plusieurs exemplaires dans le lexique enfantin, du fait du découpage de la chaîne parlée résultant d'inductions fréquentielles à partir de l'input. Les exemplaires /nurs/, /zurs/, /lurs/, /turs/ et /urs/ étant par exemple respectivement récupérés grâce à “un ours”, “les ours”, “l'ours”, “petit ours” et “joli ours”, l'initiale de chaque exemplaire est différente, qu'elle soit consonantique ou vocalique. A force de faire entrer en concurrence ces différentes variantes, l'enfant généralise des schémas du type : “un” est suivi d'un exemplaire commençant par /n/.

De son côté, Wauquier (2009) se réfère à Encrevé (1988) qui explique l'alternance par un dispositif phonologique dans le cadre de représentations multilinéaires. Elle avance que les mots2 ne sont représentés qu'une seule fois dans le lexique et que la maîtrise de la liaison passe par l'acquisition du double flottement qui la caractérise dans les représentations de l'adulte. Dans un premier temps, le contenu segmental de

la consonne de liaison se détache pour être rempli par l'enfant en fonction du contexte et des probabilités d'occurrence puis, dans un second temps, la position syllabique de la consonne de liaison flotte à son tour, devenant ainsi un autosegment, quand l'enfant découvre « que le déterminant *un* porte une consonne nasale au féminin, que les adjectifs comme *petit, grand, gros* portent une consonne lors d'opérations d'inflexion (*petite, grande, grosse*) ou de dérivation nominale (*petitesse, grandeur* [...]) ». (Wauquier-Gravelines & Braud 2005).

Même s'ils partent de bases théoriques différentes, ces deux scénarios développementaux s'accordent sur un point : à un certain moment du développement, il y a une indétermination de la consonne de liaison, soit parce que l'enfant doit remplir une consonne abstraite par un contenu phonétique, soit parce que l'enfant doit choisir entre plusieurs variantes du mot² qui entrent en compétition. Cette indétermination conduit à des erreurs de substitution qui font que l'enfant remplace “un ours” par /*œzurs*/ ou “les ours” par /*lenurs*/. Dans les deux cas, l'enfant saurait qu'il existe un élément correspondant à la liaison mais ne saurait pas encore lequel.

1.2. Les comparaisons L1/L2

Depuis une quinzaine d'année, des études s'intéressent aux différences chez les adultes L1 et L2, concernant les taux de réalisation de la liaison, le profil des types d'erreurs les affectant ou son influence sur la reconnaissance des mots (pour une revue, cf. Harnois-Delpiano 2016).

Outre ces divergences observées avec les adultes L1, l'acquisition même de la liaison chez adultes L2 devrait être différente de ce qu'elle est chez les enfants L1. En effet, les deux groupes de locuteurs entrent en contact avec le français dans des contextes bien distincts : l'input oral est par exemple limité en classe de langue alors qu'il est massif pour l'enfant L1 qui, selon Tomasello (2006), entendrait 5000 à 7000 énoncés par jour. De plus, quand les L2 reçoivent un enseignement explicite du fonctionnement de la langue française, c'est plutôt un apprentissage implicite qui prévaut chez les L1. Ainsi, les L2 ont un contact aussi bien oral qu'écrit avec la langue, ce dernier impliquant la connaissance de la stabilité de la forme du mot, alors que les L1 n'en perçoivent que la forme orale, ce qui induit une variabilité des occurrences - tel le mot “ami” décliné en unités lexicales /*zami*/, /*nami*/, /*tami*/. Wauquier (2009, 125) en expose d'ailleurs clairement la conséquence :

[...] on peut avancer que le problème qui se pose à eux [les L2] pourrait être strictement l'inverse de celui qui se pose aux apprenants de L1 : les apprenants de L1 acquièrent la liaison en détachant les mots les uns des autres, alors qu'elle pourrait plutôt poser problème aux apprenants de L2 quand ils vont attacher les mots ensemble.

Les L2 ont également pour eux la connaissance préalable de leur langue et de son écriture : selon Calvet (1996), « [cette écriture] se fonde sur une analyse très précise de la phonologie de la langue, et [sa] précision, sa parfaite adéquation à la langue coréenne, font que le han'gûl est souvent présenté comme le meilleur alphabet du

monde ». Mais c'est un avantage à double tranchant car ils devraient tenter de faire la liaison en prononçant /grãdõm/ au lieu de /grãtõm/ pour “grand homme”, /lezami/ au lieu de /lezami/ pour “les amis” ou /bõnami/ au lieu de /bõnami/ pour “bon ami”. En revanche, à l'instar de l'adulte L1, des éléments orthographiques pourront être présents dans leurs représentations phonologiques de la liaison : pour Laks (2005), la liaison réalisée /trophẽzyst/ pour “trop injuste” serait inaccessible à une personne en situation d'illettrisme. Enfin, il semblerait qu'en coréen L1, comme dans d'autres langues où l'acquisition L2 de la liaison a été observée, « la congruence entre les frontières lexicales et les frontières syllabiques est beaucoup plus forte que pour le français » (Wauquier 2009, 109), ce qui ne prédispose pas les L2 à affronter la disjonction des frontières occasionnée par la liaison.

Contrairement à son modèle phonologique de l'acquisition de la liaison chez les L1 (Wauquier 2009) penche pour un modèle lexical chez des L2 alphabétisés, proche du modèle constructionniste que Chevrot et al. (2009) ont décrit en L1 chez des enfants de 2 à 6 ans. En effet, elle suppose qu'après avoir prioritairement retenu une stratégie lexicale, les L2 opèreraient une généralisation leur permettant de former une représentation phonologique unifiée de la consonne de liaison, ce qui passerait notamment par une exposition répétée à de nombreux contextes de liaison et à la graphie correspondante puisque les L2 « rechercheraient dans l'input oral les mots qu'ils ont appris par l'écrit ».

Aussi, le fait que les L2 aient connaissance de la forme graphique des mots, nous amène à trois prédictions :

- (1) contrairement à l'enfant L1, les L2 devraient produire très peu d'erreurs de substitution du type /trwãnu~~r~~s/ pour “trois ours” car la connaissance de la forme orthographique “trois” induit une liaison en /z/ ou éventuellement en /s/ mais en aucun cas en /n/.
- (2) les L2 devraient produire beaucoup d'erreurs d'omission du type /trwãurs/ pour “trois ours” car “o + i + s = ois” se prononçant /wa/ à la fin de mot produit en isolation, on peut supposer qu'ils vont aligner la forme phonologique /trwã/ avec /urs/ et ainsi produire la séquence /trwãurs/.
- (3) les L2 devraient avoir des performances équivalentes en liaisons catégoriques et en liaisons variables car les liaisons obligatoires sont en général enseignées en même temps que les liaisons facultatives sans présentation de taux de réalisation et de leur variation chez les L1, ce qui pourrait laisser penser que toutes sont réalisées à 100% chez ces derniers et qu'elles relèvent toutes au même titre d'une norme catégorique à acquérir (Gautier 2010).

Ces hypothèses et de premiers résultats d'une précédente étude (Delpiano-Har-nois 2006) sont à l'origine d'un nouveau protocole expérimental présenté ci-dessous, destiné à pouvoir comparer des L1 non lecteurs à des L2 sur des tâches expérimentales absolument identiques.

2. Méthodologie de l'étude contrastive

2.1. Sujets et méthode

Les L2 choisis pour l'étude sont 17 étudiants coréens, tous inscrits dans la même université coréenne, dans la même année universitaire du même cursus de langue et littérature françaises, suivant trois heures de cours hebdomadaires en français avec un enseignant locuteur natif. A la fin des enregistrements, ils ont rempli un questionnaire d'input qui nous a permis de confirmer que ces étudiants sont tous très peu soumis à un environnement francophone. La méthode retenue étant l'étude longitudinale, les L2 ont été enregistrés sur trois temps espacés de six mois, de la fin de leur deuxième année à la fin de leur troisième année d'étude.

Les L1 choisis pour l'étude sont 168 enfants francophones natifs âgés de 2 à 6 ans enregistrés dans leur famille, chez leur assistante maternelle, en crèche ou à l'école maternelle dans la région Rhône-Alpes. Les expérimentateurs avaient pour consigne lors du choix des participants - et notamment des plus âgés -, qu'ils ne soient pas lecteurs. Pour des contraintes logistiques et temporelles, la méthode retenue étant l'étude transversale, les L1 ont été séparés en trois tranches d'âge : 54 enfants de 27 à 43 mois, 55 enfants de 44 à 60 mois et 59 enfants de 61 à 76 mois.

2.2. La tâche de production

Les sujets devaient d'abord réaliser une tâche de production. Les mots cibles sélectionnés pour l'expérimentation devaient former des séquences au sein desquelles une consonne de liaison pouvait apparaître. Quatre mots1 ont donc été choisis : deux déterminants "un" et "trois" introduisant des liaisons catégoriques (dorénavant LC) et deux adjectifs "petit" et "gros" introduisant des liaisons variables (LV).

Ces mots1 étaient associés à six mots2 masculins commençant par une voyelle, composés de une à quatre syllabes "arbre", "enfant", "avion", "éléphant", "escargot" et "ordinateur". Pour éviter que les sujets ne centrent leur attention sur l'objet de l'étude, 24 séquences distracteurs étaient intercalées aux 24 séquences cibles induisant une consonne de liaison. Elles impliquaient les mêmes mots1 qui, associés à des mots2 féminins ou masculins à initiale consonantique, n'induisaient donc pas de consonnes de liaison. Chaque séquence était représentée par une image à nommer.

En début de tâche, l'expérimentateur faisait produire les mots en isolation afin d'éviter les pannes lexicales et vérifier que leur prononciation était connue. Ensuite, la moitié des sujets devait produire les 48 séquences "déterminant + nom" et "adjectif + nom".

3. Résultats

Les études qui suivent ont été réalisées en utilisant l'analyse de variance. A la suite de l'estimation des effets principaux associés à chaque facteur (par exemple le temps

longitudinal pour les apprenants et la tranche d'âge pour les enfants), nous avons comparé les moyennes par paires (tranches d'âges et temps longitudinaux consécutifs) en utilisant le test LSD de Fisher. Par souci de concision, nous ne signalerons que les résultats significatifs ($p \leq 0.05$) sans lister les valeurs des F de Fisher.

3.1. La production des liaisons

En production des liaisons, on observe des patterns d'évolution différents chez les L1 et les L2. En effet, les L2 ont une progression régulière et significative de la réalisation de la LC alors que les L1 marquent un pallier après 60 mois. On retrouve également un pallier après une progression de la réalisation de la LV chez les L1 alors que chez les L2, c'est un pallier qui précède la progression de la production des LV.

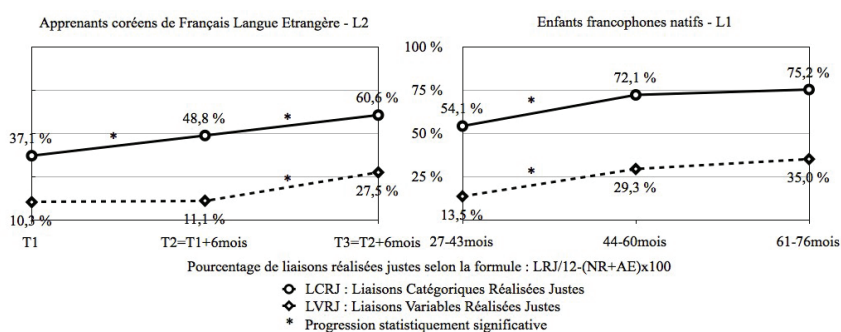


Tableau 1 : Liaisons catégoriques et variables réalisées justes chez des L2 et des L1

On remarque toutefois une tendance générale similaire : un écart significatif entre la réalisation des liaisons catégoriques et des liaisons variables aussi bien à toutes les tranches d'âge chez les L1 qu'à tous les temps longitudinaux chez les L2. Cet écart montre que l'acquisition de la LC a une avance sur la LV et ce, même pour les L2. Si ce résultat peut s'expliquer chez les L1 par une fréquence plus importante de la LC dans l'input oral, il contredit notre troisième prédiction selon laquelle les L2 auraient dû avoir des performances équivalentes en LC et en LV du fait de leur connaissance orthographique des contextes de liaison.

3.2. Les productions autres que les LC ou les LV réalisées justes

3.2.1. Les substitutions et les omissions en liaison catégorique

On remarque que les L2 ont un recours massif à l'omission lorsqu'ils doivent produire une liaison catégorique.

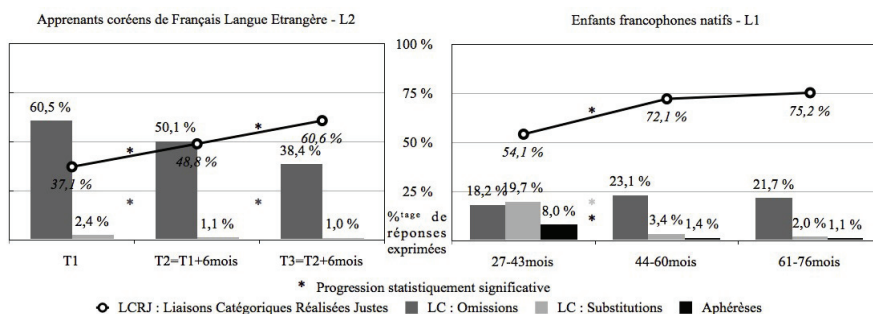


Tableau 2 : Evolution de la production des liaisons catégoriques chez des L2 et des L1

Ces résultats confirment ceux d'une précédente étude (Delpiano-Harnois 2006) qui étaient contestés à cause d'un éventuel biais d'expérimentation. En effet, pour faire produire la séquence "trois arbres", l'expérimentatrice montrait alors le chiffre 3 et la photo d'un arbre. Cette méthode de représentation de chaque mot isolément pouvait donc induire un premier jet haché pendant lequel le sujet prononce le mot1 correspondant à la première image puis le mot2 correspondant à la seconde image. Dans ce cas-là, la pause entre les deux mots empêchait toute possibilité de liaison et induisait un grand nombre d'omissions.

Finalement, c'est lors de cette présente étude qui ne proposait qu'une seule image par séquence (par exemple l'image de trois arbres pour faire produire "trois arbres") que les L2 ont fait le plus d'erreurs d'omission (au premier temps longitudinal : 60,5% pour cette étude contre 43,4% pour la précédente). Dans les deux cas, ces résultats confirment notre seconde hypothèse selon laquelle les L2 devraient produire beaucoup d'erreurs d'omission du fait qu'ils font appel à la forme écrite des mots avant de les prononcer.

Concernant l'évolution des erreurs, on observe des patterns contraires. Ainsi, alors que les erreurs d'omission diminuent significativement à chaque temps longitudinal chez les L2, elles stagnent chez les L1. En revanche, les erreurs de substitution sont suffisamment présentes chez les L1 les plus jeunes (19,7%) pour pouvoir diminuer significativement jusqu'à 5 ans alors qu'elles stagnent à minima chez les L2. Ces résultats appuient notre première prédiction selon laquelle L2 produisent très peu d'erreurs de substitution du type /trwanelefa/ pour "trois éléphants" car, par exemple, la connaissance de la forme orthographique "trois" induit une liaison en /z/ ou éventuellement en /s/ mais en aucun cas en /n/.

3.2.2. Les aphèreses

Dans le tableau 2, on remarque un type spécifique d'erreurs de liaison chez les L1 que nous avons nommé 'aphérèse' qui n'apparaissait pas dans notre précédente étude (Delpiano-Harnois 2006). L'aphérèse consiste en une troncation erronée du mot2 supprimant par là-même le contexte de liaison. Ainsi, on trouve chez le sujet

D31 “un léphant”, “trois léphant”, “un petit léphant”, “un gros léphant”, et le sujet D40 a par exemple produit “un dinateur”, “trois dinateur”, “un petit dinateur”, “un gros dinateur”. Mais si “un garçon” remplaçant “un enfant” peut effectivement être écarté des réponses exprimées, il nous a semblé important de réintégrer les aphérèses à nos résultats sachant que certaines troncations du mots₂ se font en maintenant une consonne de liaison, par exemple, le sujet D04 a prononcé /~~œ~~minatœr/ à la place de /~~œ~~n~~œ~~rdinatœr/, puis il a produit “trois ninateur”, “petit ninateur”, et “gros ninateur”. Ce type d'erreur spécifique représente 8% des réponses exprimés chez les L1 de 27 à 43 mois puis diminue significativement pour se situer ensuite entre 1.4% et 1.1%. L'aphérèse n'a en revanche jamais été attestée chez les L2, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'ils s'appuient sur leur connaissance de la *représentation orthographique des mots entrant en liaison pour les produire*. En effet, si l'aphérèse peut résulter d'un découpage erroné de la chaîne parlée, elle est par contre totalement absente de l'input écrit.

3.2.3. Les formes morphologiques

Dans une précédente étude (Delpiano-Harnois 2006), nous avons observé chez les L2 un type d'erreur spécifique : l'insertion de la consonne de ce qui pourrait être soit la forme du féminin de l'adjectif, soit sa prononciation orthographique (/grãdami/ pour “grand ami”, /grosami/ pour “gros ami”).

Retrouvant ce type d'erreur dans les nouveaux résultats à hauteur de 6,5% des réponses exprimées à chaque temps longitudinal, nous nous sommes intéressés aux distracteurs afin de pouvoir le définir plus clairement. C'est ainsi que nous nous sommes aperçus que la majorité des L2 enregistrés lors de la présente étude produisent l'adjectif antéposé au masculin lorsque le mot₂ est féminin : “une petit/gros banane - une petit/gros maison - une petit/gros fleur”. Les L2 qui produisent des erreurs de liaison du type /~~œ~~gros~~œ~~rdinatœr/ pour “un gros ordinateur” sont les mêmes qui produisent l'adjectif antéposé au féminin lorsque le mot₂ est masculin : “un grosse chat”, “un grosse livre” ou “un grosse bébé”. Ce serait alors l'indétermination du genre de l'adjectif antéposé qui serait la cause de ce type d'erreur que nous appellerons dorénavant la forme morphologique.

Par ailleurs, nous avons également observé des formes morphologiques dans nos nouvelles données de L1 : 3.3% des réponses exprimées dans la tranche d'âge 27-43 mois, 0.9% chez les 44-60 mois et 0.3% chez les 61-76 mois ; la diminution de l'occurrence de ces erreurs n'étant pas significative. Contrairement à ce que nous pensions auparavant, ces formes morphologiques avaient en fait probablement été observées chez les enfants L1 mais, comme les aphérèses, elles avaient dû être classées dans la catégorie “autres erreurs” regroupant celles qui annulent le contexte de liaison.

3.2.4. Schéma d'évolution de la liaison variable

Nous remarquons enfin que le schéma d'évolution des LV non normatives est différent chez les L1 et les L2.

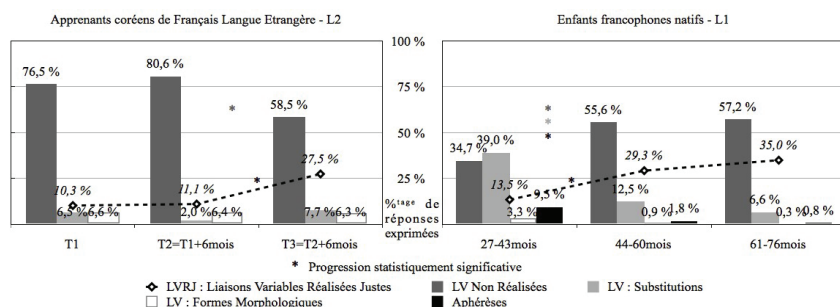


Tableau 3 : Evolution de la production des liaisons variables chez des L2 et des L1

En effet, lorsqu'on observe les périodes où la réalisation de la LV progresse significativement, on remarque que chez les L1, les substitutions et les aphérèses diminuent alors que les LV non réalisées augmentent, démontrant que la non réalisation de la LV est, au même titre que la réalisation de la LV, une cible à atteindre. En revanche, chez les L2, ce sont les non réalisations de la LV qui diminuent, les erreurs (substitution et formes morphologiques) restant stables.

4. Conclusion

Cette nouvelle étude comparant des enfants L1 de 2 à 6 ans et des L2 coréens apporte des résultats qui confirment que ces derniers construisent leurs compétences en liaison en majorité grâce à l'input écrit et l'explicitation. En effet, l'absence d'aphérèse, la faible fréquence de substitutions, la forte fréquence d'omission en LC ainsi que la non réalisation massive de la LV qui décroît significativement sont autant de résultats que l'on retrouve inversés chez les L1 non lecteurs. D'ailleurs, l'erreur qui se retrouve dans les deux groupes de locuteurs est la forme morphologique qui peut être récupérée aussi bien dans l'input écrit que dans l'input oral, ce serait donc bien la connaissance de la représentation orthographique des mots induisant la liaison qui les opposerait.

Toutefois, aucune des raisons précédemment avancées ne peut expliquer que les L2 produisent mieux les LC que les LV. Nous avons tout de même plusieurs pistes à explorer telle que la longueur des séquences à produire : celles comportant une LC étant plus courtes que celles comportant une LV. Cette hypothèse pourra être vérifiée grâce à une analyse plus fine des mots² pour lesquels nous avons introduit une diversité syllabique (Wauquier 2001) ayant montré une augmentation des erreurs de liaison chez les enfants de trois ans quand les mots sont composés de trois syllabes et plus. Nous allons également nous intéresser à la fréquence des consonnes de liaison en fonction de leur nature de leur contexte car Durand *et al.* (2011) montrent que dans le corpus PFC, les consonnes de liaison qui présentent le plus d'occurrence sont /z/ puis /n/ puis /t/, et que déterminant + nom représente 12,4% des contextes où la liaison est réalisée, contre 6,1% de déterminant + nom et seulement 1% d'adjectif + nom.

Par ailleurs, nous devons encore affiner nos données de jugements (non encore présentées) et les comparer aux productions. En effet, du fait que les tâches de jugement incluent une composante métalinguistique, elles sont plus susceptibles de bénéficier de connaissances linguistiques explicites, telle que celles qui sont déduites de la référence à la graphie ou délivrées par un enseignement en classe du phénomène de la liaison. Si tel est le cas, la comparaison entre natifs et apprenants devrait faire apparaître un avantage chez ces derniers en ce qui concerne la capacité à juger les liaisons, mais pas nécessairement pour la capacité à les produire.

Pour l'heure, les résultats de nos tâches expérimentales nous incitent à considérer que, dans la classe de langue, les influences de l'écrit, de l'input oral et de l'enseignement explicite se combinent pour former la compétence phonologique des apprenants. Cette multiplication des influences nous incite à la prudence quant aux conclusions théoriques que nous pourrions envisager à partir de nos données. En effet, une influence de l'input est compatible autant avec un modèle constructionniste (Chevrot *et al.* 2009 pour la L1 et Wauquier 2009 pour la L2, qu'avec un modèle phonologique Wauquier 2009 pour la L1).

Sur le plan didactique, cette diversité probable des influences sur l'acquisition de la liaison en L2 incite à multiplier les approches pédagogiques. D'une part, il semble opportun d'explicitement préciser les correspondances entre la consonne de liaison phonologique et sa graphie pour en montrer les limites (Abry & Veldeman-Abry 2006). D'autre part, à défaut d'exposition supplémentaire à l'input, qui est limité en classe de langue en milieu hétéroglotte, une solution serait de favoriser la conscience métaphonologique de la liaison à travers l'analyse explicite des énoncés entendus. Enfin, il serait intéressant de faire évoluer les manuels d'enseignement du Français Langue Etrangère et Seconde afin que les apprenants puissent différencier les liaisons catégoriques des liaisons variables.

Université Grenoble Alpes, LIDILEM
Université Grenoble Alpes, LIDILEM,
Institut Universitaire de France
Université Paris 3, DILTEC

Mylène HARNOIS-DELPINO

Jean-Pierre CHEVROT
Cristelle CAVALLA

Références bibliographiques

- Abry, Dominique / Veldeman-Abry, Julie, 2006. *La phonétique: audition, prononciation, correction*, Coll. Techniques et pratiques de classe, Paris, CLE International.
- Boë, Louis-Jean / Tubach, Jean-Pierre, 1992. «*De A à Zut*»: *dictionnaire phonétique du français parlé*, Ellug, Grenoble.
- Calvet, Louis-Jean, 1996. *L'histoire de l'écriture*, Coll. Pluriel, Plon, 110.

- Chevrot, Jean-Pierre / Dugua, Céline / Fayol, Michel, 2009. « Liaison acquisition, word segmentation and construction in French: a usage-based account ». *Journal of Child Language*, 36 (03), 557-596.
- Côté, Marie-Hélène, 2005. « Le statut lexical des consonnes de liaison », *Langages* 39 (158), 66-78.
- Delpiano-Harnois, Mylène, 2006. *Etude longitudinale de l'acquisition des liaisons chez l'apprenant coréen de Français Langue Etrangère : comparaison avec un modèle développemental attesté chez des enfants francophones natifs* (Diplôme Supérieur de Recherche en sciences du langage), Université Stendhal, Grenoble.
- Durand, Jacques / Calderone, Basilio / Laks, Bernard / Tchobanov, Atanas, 2011. « Que savons-nous de la liaison aujourd'hui ? », *Langue française* 2011/1 169, 103-135.
- Encrevé, Pierre, 1988. *La liaison avec et sans enchaînement, phonologie tridimensionnelle et usage du français*, Paris, Le seuil.
- Gautier, Rozenn, 2010. *La liaison et son acquisition chez quatre apprenants anglophones de Français Langue Etrangère* (Mémoire de Master 1 Professionnel de FLE), Université Stendhal, Grenoble.
- Harnois-Delpiano, Mylène / Cavalla, Cristelle / Chevrot, Jean-Pierre, 2012. *L'acquisition de la liaison en L2 : étude longitudinale chez des apprenants coréens de FLE et comparaison avec enfants francophones natifs*, in : Neveu, Franck, et al. (ed.), *SHS Web of Conferences Actes du 3^{ème} Congrès Mondial de Linguistique Française* (CD-Rom), Lyon, France, 4-7 Juillet 2012, 1575-1589.
- Harnois-Delpiano, Mylène, 2016. *Le kaléidoscope de la liaison en français : étude comparée de son appropriation par des apprenants adultes de FLE et des enfants natifs*. (Thèse de doctorat en sciences du langage), Université Grenoble-Alpes, <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01309533>>.
- Howard, Martin, 2005. « L'acquisition de la liaison en français langue seconde. Une analyse quantitative d'apprenants avancés en milieu guidé et en milieu naturel », *CORELA, Numéros thématiques*, Colloque AFLS.
- Laks, Bernard, 2005. « La liaison et l'illusion », *Langages* 39 (158), 101-125.
- Nardy, Aurélie, 2008. *Acquisition des variables sociolinguistiques entre 2 et 6 ans : facteurs sociologiques et influences des interactions au sein du réseau social*. (Thèse de doctorat en sciences du langage). Université Stendhal, Grenoble.
- Nicoladis, Elena / Paradis, Johanne, 2011. « Learning to liaise and elide comme il faut : evidence from bilingual children », *Journal of Child Language* 38 (4), 701-730.
- Tomasello, Michael, 2006. *Acquiring linguistic constructions*, in : Siegler, Robert / Kuhn, Deanna (ed.), *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley.
- Wauquier, Sophie, 2009. « Acquisition de la liaison en L1 et L2 : stratégies phonologiques ou lexicales ? » *Aile... Lia* 2, 93-130.
- Wauquier-Gravelines Sophie, 2001. *Du réalisme des formalisations phonologiques contemporaines : Que nous apprennent les données d'acquisition ?* in : Angoujard, Jean-Pierre / Wauquier-Gravelines, Sophie (ed), *Phonologie : champs et perspectives*, Presses de l'Ecole Normale Supérieure de Fontenay-St Cloud.
- Wauquier-Gravelines, Sophie / Braud, Virginie, 2005. « Proto-déterminant et acquisition de la liaison obligatoire en français », *Langages* 39 (158), 53-65.

Sulle interferenze linguistiche: il ruolo dello spagnolo L2 come fattore di complessità nell'apprendimento del portoghese L3

1. Introduzione

Quella delle “interferenze linguistiche” è da tempo una questione assai dibattuta e numerosi sono gli studiosi che negli anni hanno dato il loro contributo per cercare di fare maggiore chiarezza al riguardo. Ricordiamo che, già nel 1953, Uriel Weinreich, a proposito di bilinguismo, parlava dell’“interferenza” come influsso negativo esercitato da una lingua su un'altra, in situazioni che possiamo, dunque, definire specifiche. È ormai noto, però, che la conoscenza pregressa di una lingua condiziona in ogni circostanza, in modo più o meno determinante, l'apprendimento di una lingua straniera (Rivers 1964) e, come suggerisce Di Pietro (1971), il discente finisce sempre per confrontare il nuovo sistema linguistico con quello delle lingue già acquisite senza, però, che questo debba essere letto necessariamente in chiave negativa.

Nonostante i tentativi di Lado (1957) – le cui ricerche erano volte a conferire una certa sistematicità al confronto scientifico di due o più sistemi linguistici, nel tentativo di prevedere le difficoltà che lo studente avrebbe incontrato proprio nell'apprendimento di una L2 –, nel corso del tempo, le teorie psicologiche sull'apprendimento non sono state sufficienti a fornire una base obiettiva all'analisi contrastiva (Calvi 1982, 1995). Ormai da tempo si è giunti, quindi, ad affermare che l'interferenza non si verifica soltanto in situazioni di bilinguismo, ma ancora non è stato possibile capire fino in fondo quali siano i meccanismi che stanno alla base di tale fenomeno.

La consuetudine, da parte del discente, di trasferire nella nuova lingua le abitudini linguistiche precedentemente acquisite, ha portato i linguisti ad elaborare il concetto di “transfer”, che può essere positivo nel caso in cui le strutture delle due lingue coincidano, o negativo, se si tratta, invece, di due sistemi divergenti. Il transfer negativo è il motivo scatenante dell'interferenza: sta, cioè, alla base, degli errori commessi dall'apprendente.

A questo proposito, occorre segnalare che notevoli progressi sono stati compiuti da quarant'anni a questa parte. Gli studi di Lado e Fries sono, infatti, solo i primi di un'ampia bibliografia che ha avuto (ed ha a tutt'oggi) per oggetto l'analisi

dell'“interlingua”¹. Tre sono gli assi principali attorno ai quali essa ruota: si è cercato, in primo luogo, di capire che cos'è un errore, per poi riflettere sulle sue possibili cause e verificarne, infine, gli eventuali effetti nella comunicazione. Nonostante le risposte in merito siano tutt'altro che omogenee, si è arrivati a concludere universalmente (Bustos Gisbert 1998) che, contrariamente a quanto affermato da Weinreich, non è corretto giudicare negativamente l'influenza della lingua materna o delle lingue che già si conoscono al momento di apprendere un'altra. L'errore, quand'è causato da questo genere di interferenze, è infatti da ritenersi positivo e necessario.

2. Considerazioni sullo stato dell'arte

Quali sono, allora, i fattori che portano il parlante plurilingue a produrre vocaboli ed enunciati completamente ibridi? Molte variabili convergono nel provocare l'interferenza cross-linguistica, al di là del fatto che le lingue in contatto siano due o più. Queste variabili vanno dal generale allo specifico: in termini generali, per esempio, è il caso della somiglianza tipologica tra le lingue (Andersen 1983, Kellerman 1983, 1995) e il livello di competenza linguistica del parlante (Kellerman 1983, Odlin 1989), al particolare, come il grado di marcatezza (Gass 1984, Kellerman 1983) e il grado del legame del morfema nelle singole unità lessicali (Selinker & Lakshmanan 1993).

Altri fattori riguardano in modo specifico il parlante plurilingue, com'è il caso del “foreign language effect” (Selinker & Baumgartner-Cohen 1995) e del “last language effect” (Shanon 1991). Alcune variabili operano sull'influenza cross-linguistica in generale, ma nell'apprendimento della terza lingua (L3) la loro presenza sembra favorire particolarmente l'uso di vocaboli della L2 in un enunciato espresso nella L3. È il caso, ancora una volta, dello stile cognitivo (Dewaele 1998, 2001, Grosjean 1995, 2001), della tipologia linguistica (Cenoz 2001, Ringbom 2001), della competenza linguistica (De Angelis & Selinker 2001, Hammarberg 2001), e della frequenza d'uso (Hammarberg 2001, Mägiste 1986).

La presenza della L2 in questi enunciati non volutamente ibridi non sembra ricoprire alcuna funzione pragmatica: Hammarberg (2001), infatti, classifica questi enunciati come “Without Identified Pragmatic Purpose (WIPP)” [ovvero, senza uno scopo pragmatico identificabile]. Come dimostra la letteratura in materia, questi errori non sembrano corrispondere neppure ad una strategia comunicativa cosciente – com'è il caso dell'uso di *content words* prese in prestito da altre lingue per colmare un vuoto lessicale (Faerch & Kasper, 1986) – ma evidenziano piuttosto l'incapacità del parlante di inibire adeguatamente una L2 precedentemente appresa.

Dunque, come ci chiedevamo poc'anzi: quali sono i fattori specifici, per quanto concerne le lingue più affini, che influenzano o favoriscono la produzione di unità ibride?

¹ Si vedano, tra gli altri, gli studi di Arcaini & Py (1984), Corder (1985) Gass & Selinker (1982); e, ancora, il recente studio di Balbino de Amorim (2007), più specifico per l'area linguistica di nostro interesse.

3. Interferenze tra lingue affini: il caso specifico del portoghese

In area francofona, alcuni studiosi, tra cui Dabène (1975) e Hédiard (1989), hanno riflettuto sulle difficoltà riscontrate nell'insegnamento/apprendimento di lingue affini quali, per esempio, francese, italiano e spagnolo. Alla stessa problematica ha fatto riferimento Calvi (1982), la quale sottolinea che, pur condividendo un elevato numero di regole a livello intermedio, italiano e spagnolo presentano un vasto campo di interferenze determinate da equivalenze formali cui però non fa riscontro un'equivalenza a livelli più profondi (Calvi 1982, 10). Proprio questo tipo di interferenze è il più difficile da estirpare.

Benché manchino ancora risposte scientifiche esaurienti, la conoscenza di altri codici linguistici è infatti una costante che non può essere ignorata – come torneremo a sottolineare a conclusione di questa riflessione – anche da parte del docente nella pratica didattica, e assume particolare rilevanza nell'insegnamento di lingue che a lungo sono state reputate “minori”, quali spagnolo e portoghese.

La scarsa presenza dello spagnolo e del portoghese nella scuola secondaria italiana fa sì che un allievo raramente si appresti a studiarle senza conoscere per lo meno l'inglese. Nel caso del portoghese, in particolare, non vi è alcuna possibilità di avvicinarsi al suo studio, per così dire, “a mente libera”, proprio perché, diversamente da quanto accade con lo spagnolo – il cui insegnamento è stato indubbiamente incrementato nel corso dell'ultimo decennio, essendo previsto sia nell'offerta didattica di alcuni istituti secondari, sia all'interno di corsi di lingua pensati da enti di natura diversa – il primo contatto con la lingua lusitana non può che avvenire in ambito universitario, cioè quando nel bagaglio linguistico del discente rientra già per lo meno la conoscenza di una lingua giudicata “utile” – quale inglese, francese o tedesco², (Calvi 1982, 11).

Proprio alla luce della recente diffusione dello spagnolo – lingua che, comunque, anche al di fuori dell'ambito scolastico/accademico, risulta essere di gran lunga più familiare del portoghese – sorge la necessità primaria che sta alla base della mia ricerca: individuare e riflettere sui vari tipi di interferenze causate dalla conoscenza di questa lingua in allievi che si avvicinano per la prima volta al portoghese.

Le difficoltà maggiormente riscontrate dallo studente di questa tipologia risiedono, infatti, più che nelle interferenze con l'italiano (LM), nei parallelismi e nelle asimmetrie tra spagnolo e portoghese. Le più smaccate analogie interlinguistiche si manifestano tra le due lingue iberiche producendo un certo transfer positivo; viceversa, le numerose divergenze tra spagnolo e portoghese, nei casi in cui quest'ultimo è più vicino all'italiano, generano al un transfer decisamente negativo.

² Idea, questa sul tedesco, piuttosto discutibile, se si considera la ridotta estensione della superficie in cui questa lingua viene parlata e la si confronta con le aree di lingua spagnola e portoghese. Questo pregiudizio si deve infatti, a parer mio, ad una questione di “prestigio” economico che sta alla base della diffusa concezione per cui Spagna e Portogallo sarebbero i fanalini di coda dell'Europa.

Le caratteristiche tipologiche che normalmente bastano a spiegare le affinità di due o più lingue, nel caso di italiano-portoghese-spagnolo non paiono sufficienti. A questo proposito (Paul Teyssier 1996) nota, a ragione, un'ulteriore affinità tra le cosiddette "lingue romanze del sud" (francese-spagnolo-portoghese-italiano), per separare dapprima il francese dalle tre rimanenti, e successivamente il portoghese, perché caratterizzato da un maggior conservatorismo morfosintattico. Nel fare riferimento ai sistemi fonologici, ossia al rapporto tra ortografia e pronuncia e alla costituzione diacronica e diastratica di un testo, anche Teyssier arriva alla conclusione che italiano e spagnolo vengono percepiti come più affini rispetto al binomio italiano-portoghese.

E questa è, senza dubbio, una delle ragioni che portano lo studente italofono di portoghese ad attingere, senza un ordine di ragione apparente, al codice della propria lingua madre o a quello dello spagnolo L2. È dunque interessante, e opportuno al fine di migliorare e rendere più proficue le nostre strategie glottodidattiche, cercare di capire quali sono i meccanismi che regolano la scelta a favore dell'una o dell'altra lingua.

Già Calvi, del resto, ha notato, a proposito delle interferenze di inglese, francese e tedesco L2 sullo spagnolo, che il francese esercita una notevole interferenza nello studio della L3, maggiore non solo rispetto a quella delle altre due lingue, ma anche a quella della LM. Nel nostro caso si può affermare la stessa cosa, e occorre quindi attribuire allo spagnolo un ruolo predominante sia rispetto alle altre L2 appartenenti al portfolio dell'apprendente sia se lo si confronta con le interferenze causate dall'italiano LM.

È chiaro che quella di studiare portoghese o spagnolo non può essere una scelta di tipo utilitario. Secondo Spoelders (1978), in casi come questo, entrano in gioco motivazioni integrative che, unite a un atteggiamento positivo nei confronti della comunità in cui la nuova lingua è parlata, dovrebbero favorirne l'apprendimento.

Tuttavia, l'entusiasmo iniziale dovuto alle affinità che il discente riscontra fra culture iberiche e quella italiana non basta per ottenere una competenza soddisfacente. Il luogo comune, almeno fino a qualche tempo fa (e tutt'oggi in ambienti di scarsa cultura), che il portoghese sia una sorta di variante (o addirittura una storpiatura) dello spagnolo, sembra autorizzare lo studente a livello inconscio a risolvere difficoltà sintattiche e lessicali attingendo alla propria conoscenza dello spagnolo che, però, nella maggioranza dei casi risulta a sua volta inadeguata. È proprio il discente in possesso di una conoscenza molto sommaria di entrambe le lingue a mettere in atto strategie come questa senza rendersi conto che, pur funzionando come rimedio momentaneo, risulta, con il tempo, una pratica piuttosto dannosa che non gli permette di migliorare la propria competenza linguistica.

È interessante notare che quanto affermato da Calvi (1982) a proposito delle interferenze di tipo fonologico – ossia che nell'apprendimento dello spagnolo la pronuncia che più di ogni altra conduce l'allievo in errore è quella dell'italiano, poiché in questo campo è molto difficile abbandonare le abitudini acquisite nell'infanzia – non è appli-

cabile al portoghese, al quale vengono attribuiti con più frequenza suoni appartenenti allo spagnolo più di quanto non si faccia con quelli italiani. Nella maggioranza dei casi si tratta, però, di interferenze facilmente debellabili con un'assidua esposizione alla lingua o con l'utilizzo costante di materiali audiovisivi. In linea di massima, l'allievo riesce in breve tempo a far fronte a difficoltà di questo genere, anche se il raggiungimento di una buona pronuncia portoghese si avrà soltanto dopo un periodo piuttosto lungo di esposizione, maggiore rispetto a quello richiesto dallo spagnolo. Si è rilevato, infatti, che quest'ultima lingua facilmente riaffiora ogni qualvolta lo studente principiante di portoghese decida di interrompere l'esercizio costante o il contatto con la lingua lusitana. Il che si deve, secondo quanto suggerito da Calvi, all'importanza gerarchica attribuita dal discente alla lingua studiata.

Nel caso del portoghese, la struttura fonologica è un elemento che contribuisce ulteriormente a far sì che lo studente percepisca quest'ultima come una lingua distante. Soprattutto a livello vocalico, il ridotto ventaglio di suoni posseduti dall'italiano mette il discente in condizione di ritenere oscura una vasta gamma di pronunce del portoghese, ancor più nella variante europea, dove i parlanti tendono a una pronuncia molto stretta delle vocali.

L'idea della distanza permane tuttavia anche quando lo scoglio fonologico è superato. Altre aree in cui portoghese e italiano vengono infatti percepiti come divergenti (quando, in realtà, è vero il contrario) sono quella lessicale e quella sintattica. Ration per cui la sensazione di distanza tra italiano e portoghese viene nuovamente attenuata dal discente attraverso la conoscenza dello spagnolo. Pur riconoscendo un certo valore all'elemento di matrice culturale e ammettendo che si possa parlare di "gerarchia linguistica", ritengo sia parimenti possibile sostenere che, nel caso di italiano, portoghese e spagnolo, l'interlingua che si viene a creare tra LM/L3 da una parte, e L2 dall'altra, non sia solo frutto di una sorta di scala gerarchica che intimamente ogni apprendente sviluppa, ma che ciò sia attribuibile, piuttosto, a fattori cognitivi che legittimerebbero quell'attingere al bagaglio dello spagnolo, in quanto anch'esso acquisito secondo i meccanismi di una L2, che divergono notevolmente da quelli che invece caratterizzano l'acquisizione della LM sin dall'infanzia.

Quello che è stato possibile notare è che numerose interferenze vengono cancellate quando si raggiunge un livello intermedio/avanzato di conoscenza del portoghese. E altrettanto vero, però, che di frequente i progressi compiuti dallo studente in questa direzione si vedono sfumati da un'interruzione più o meno volontaria dell'esercizio pratico della lingua e che difficilmente viene superato un buon livello di conoscenza del portoghese; dato, questo, che spiega il perpetrarsi delle interferenze nelle produzioni scritte e orali.

4. Descrizione del corpus utilizzato e classificazione degli errori

È utile, a questo punto, riflettere in maniera sistematica sui meccanismi che regolano il fenomeno dell'interferenza dello spagnolo nei vari stadi di apprendimento del portoghese, attraverso un'articolata analisi dell'interlingua.

Di notevole rilevanza ai fini della mia indagine sono stati Fernández (1997), che analizza l'interlingua e gli errori commessi nell'apprendimento dello spagnolo, e Cristiano (2010), cui si deve invece un'analisi degli errori commessi in portoghese da parlanti nativi e non di varie lingue materne.

Ho proceduto quindi alla disamina di elaborati di varia tipologia, prodotti da studenti di portoghese di livelli diversi: I, II, III anno della laurea triennale e studenti del biennio magistrale, con l'inclusione degli studenti del I anno che scelgono portoghese come lingua C – ossia come terza lingua, il cui studio si svolge quindi nell'arco di un unico anno accademico – i quali costituiscono un panorama singolare, mostrandosi talvolta più motivati di coloro che optano per il portoghese come lingua di specialità, ma sono, allo stesso tempo, autori di quegli errori dovuti perlopiù a superficialità, distrazione e scarsa volontà mnemonica (come quelli, per esempio, di natura ortografica)³.

Per la formazione del *corpus* ho preso a modello l'assioma di Tarone (1979), secondo cui occorre analizzare sia i dati linguistici estratti da contesti nei quali si utilizzano domande mirate a provocare l'uso di una determinata struttura, sia quelli che sono frutto di situazioni in cui l'esaminatore non ha un programma di quesiti prestabilito.

Per questo, i testi scritti presi in esame includono esercizi di varia tipologia: dalla comprensione scritta, che implica risposte semplici a domande aperte su un testo, a esercizi di natura esclusivamente grammaticale (per esempio, esercizi di completamento su argomenti particolarmente spinosi quali l'uso di *ser/estar*, le preposizioni che introducono complementi di tempo e di luogo, la collocazione di un pronome complemento), a sollecitazioni di riformulazione sintattica esplicate attraverso, per esempio, l'inserimento di un verbo, all'interno di frasi da completare; e ancora, una produzione scritta la cui estensione varia dalle 150 alle 350 parole (a seconda del livello di corso che lo studente sta frequentando) e, infine, la traduzione di un brano letterario, giornalistico, ecc. dalla L1 (italiano) alla L3 (portoghese) senza l'ausilio di dizionari.

La classificazione tipologica e di frequenza di errore che sto effettuando, e che dunque è ancora *in fieri*, mi permette di riflettere sulla variazione dell'errore parallelamente a quella dei modelli di esercizio sottoposti all'apprendente. È interessante notare, da un lato, come l'errore per interferenza involva di pari passo con il livello di competenza linguistica e comunicativa dell'apprendente e, dall'altro lato, rilevare

³ In un secondo momento, affinché l'analisi dia un quadro il più possibile completo delle interferenze, sarà fondamentale esplorare anche l'ambito dell'oralità.

come, laddove vi fosse, il miglioramento di tale livello di competenza nello spagnolo L2 e portoghese L3 può favorire un transfert positivo e stimolare, quindi, nel discente una maggior consapevolezza – assodata l'estrema familiarità delle lingue in oggetto – dell'autonomia di ciascuno dei due sistemi linguistici.

Ho così classificato gli errori in macro-insiemi che interessano le “aree critiche” della lingua portoghese, quali le preposizioni, i plurali irregolari, l'accentazione, ecc. dove l'interferenza si può verificare a causa di un transfer dall'italiano o dallo spagnolo sul portoghese.

Gli errori riscontrati sono stati suddivisi in: 1. errori lessicali: formali e di significato; 2. errori grammaticali; 3. errori discorsivi. In seconda istanza, ho rilevato la variazione dell'errore dovuto a interferenza in rapporto al livello di competenza linguistica dell'apprendente e, più specificamente, ho valutato il grado di transfert dovuto all'interferenza dello spagnolo.

È emerso che gli errori di tipo ortografico (dunque, lessicali formali), assieme a quelli di accentazione, sono più diffusi nei primi livelli di apprendimento (I e II anno) rispetto a quelli successivi ma, in ogni caso, permangono comuni a ogni tipo di produzione scritta richiesta. In questo contesto, la maggior interferenza è causata senza dubbio dallo spagnolo; nel caso dell'accentazione, invece, le oscillazioni sono dovute all'effettiva distanza dei sistemi prosodici dell'italiano e del portoghese.

**Crisi*

Ma anche (per interferenza dello spagnolo):

**Lengua*

**En cima*

**Amarilho*

**Deberiam*

**Podria*

**Cuantos anos tem a Ana?*

Per quanto concerne gli errori di tipo grammaticale, una nota peculiare riguarda l'uso delle preposizioni o locuzioni prepositive, che dà luogo a errore in tutti i livelli di apprendimento. In questo caso, il transfert negativo è imputabile all'italiano. Solo le deviazioni riscontrate nei livelli più elevati di apprendimento attestano una percentuale equivalente di errore causata dalla sovrapposizione dei sistemi linguistici dello spagnolo e dell'italiano sul portoghese. Da segnalare è anche la problematica questione della collocazione dei pronomi personali complemento, altro caso in cui gli errori sono nuovamente dovuti a una netta discrepanza d'uso tra l'italiano e il portoghese. Tutti gli altri esempi di errore grammaticale (errori di tipo verbale o di uso di alcuni determinanti, come il caso, tra gli altri, degli aggettivi e pronomi indefiniti) sono esito di un uso errato, da parte dello studente, delle proprie conoscenze di spagnolo.

Ecco una breve esemplificazione:

- * *Ela vai em metro.*
- * *Ontem vi a Rita ao cinema.*
- * *Fui de férias em Londres.*
- * *A Ana ia de férias na casa dos seus avós.*
- * *Me levantava.*
- * *Não vistas-lo.*

Sono gli errori di tipo discorsivo che tradiscono una spiccata interferenza della LM, dunque dell'italiano. Affinché lo spagnolo desse luogo al medesimo grado d'interferenza, occorrerebbe infatti che i discenti possedessero un'elevata competenza linguistica (nella fattispecie sintattica) di questa L2, cosa che di rado avviene. Ciononostante, si è riscontrato che il miglioramento del proprio livello di competenza nello spagnolo L2 può favorire nel discente un transfert positivo e stimolare, quindi, una maggior consapevolezza dell'autonomia di ciascuno dei due sistemi linguistici iberici.

Alcuni esempi di interferenza con l'italiano:

- * *Vou deitar-me mais cedo enquanto hoje estou muito cansada.*
- * *Imparar*
- * *Mudar casa.*
- Ma anche (per interferenza dello spagnolo L2):
- * *Nos dias da minha infância me gostaba muito passear.*
- * *Íamos com o carro a visitar.*
- * *A farmácia está longe.*
- * *Foi matado.*
- * *Ser entregado.*

5. Conclusioni

Un fattore cui sinora non ho accennato, e che ha una sua rilevanza ai fini dell'apprendimento linguistico, è quello del gruppo-classe. Nel passaggio dal primo al secondo anno, e ancor più al terzo, il numero degli studenti di portoghese si riduce, purtroppo, in modo sensibile. Tuttavia, ciò comporta una conseguenza positiva per l'allievo, che si troverà a lavorare in un gruppo meno dispersivo e, probabilmente, più motivato. Questo permette al docente di effettuare correzioni più mirate, più strategiche e dunque più proficue. Avremmo quindi due processi paralleli che implicheranno, da un lato, una sempre maggior consapevolezza linguistica sul piano teorico da parte dello studente (che via via affinerà le proprie conoscenze), e dall'altro la possibilità concreta di essere più puntualmente monitorato e "corretto", soprattutto nell'interazione orale, ma anche nello scritto, piano sul quale la condivisione, tra docente e studente, di un momento di confronto e riflessione sulle correzioni è fondamentale.

Va detto, da ultimo, che anche la competenza linguistica dell'insegnante svolge in quest'ambito un ruolo fondamentale poiché permette di identificare con più facilità, e

dunque, già in una fase iniziale dell'apprendimento del portoghese come L3, di estirpare gli errori più comuni dovuti a calchi e transfert di tipo morfologico tra lessico italiano e lessico spagnolo.

Pochi sono fino ad ora gli strumenti didattici pensati come supporto alla graduale eliminazione degli errori causati dall'interferenza dello spagnolo sul portoghese. O meglio, esiste materiale rivolto al pubblico ispanofono che, quindi, seppur soggetto all'interferenza, parte da una diversa base cognitiva. Questa base vede il confronto continuo tra la LM (spagnolo) e la L2 (portoghese), le quali, per quanto simili, non arriveranno mai, nei meccanismi cerebrali di apprendimento, a un livello di sovrapposizione così elevato quanto quello che ha luogo tra due L2 pesantemente imparentate.

È auspicabile, tuttavia, che tale materiale (penso, per esempio, al metodo *Entre Nós*, edito pochi anni fa in Portogallo da Lidel, o a *Agora em Português!*, pubblicato in Italia da Loffredo Editore) serva come fondamento per una riflessione pragmatica su quelle che sono le aree critiche comuni ai parlanti romanzi “meridionali” e, ancor più, per la redazione di materiale contrastivo specifico per i campi linguistici più soggetti a interferenze. A questo scopo, sarà fondamentale utilizzare le tipologie esercitative il più possibile specifiche e motivanti per rafforzare le aree lessicali più prossime nella L2 e nella L3 o le strutture sintattiche che traggono in inganno il discente, evidenziando in modo puntuale la distanza che sussiste in ciascun caso tra la struttura portoghese e, rispettivamente, quella italiana e quella spagnola. Solo così lo studente potrà poco a poco acquistare, non solo maggior padronanza linguistica, ma anche più sicurezza nel gestire il bagaglio che sta acquisendo, per arrivare alla conclusione che può “fidarsi” più di quanto pensi della propria lingua materna anziché ricorrere alla lingua che, per un ancora indecifrabile meccanismo cognitivo, registra come più prossima al portoghese.

Solo così si allenterà il meccanismo, da ritenersi comunque del tutto naturale, del ricorso allo spagnolo, registrato cognitivamente come lingua straniera, piuttosto che all'italiano, riconosciuto dal cervello stesso come lingua materna. Senza voler eccedere in ottimismo, e non negando le talvolta enormi lacune culturali che caratterizzano attualmente lo studente universitario medio, mi pare infatti di poter sostenere che i *desvios lingüísticos* siano da attribuirsi più spesso a ragioni cognitive e, ancor più semplicemente, al mancato esercizio linguistico quotidiano (fondamentale per estirpare le più insidiose interferenze) anziché a ragioni di carattere culturale. Mi pare, infatti, più opportuno pensare che, piuttosto che porsi questioni di tipo sociale, storico o antropologico inerenti alla Penisola Iberica, i nostri studenti, naturalmente utilitari, si servano delle conoscenze linguistiche pregresse ritenute più prossime al portoghese che si accingono ad imparare, con un grado di consapevolezza variabile, per costruire, in questo modo, la propria interlingua ignari, nella maggior parte dei casi, delle questioni riguardanti frontiere politiche e linguistiche che hanno caratterizzato alcuni periodi della storia luso-spagnola.

Referenzas bibliograficas

- Andersen, Roger, 1983. «Transfer to somewhere», in: Gass, Susan / Selinker, Larry (ed.), 1983, *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, MA, Newbury House, 177-201.
- Arcaini, Enrico / Py, Bernard (ed.), 1984. *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana fondata da G. Treccani.
- Balbino de Amorím Barbieri Durão, Adja, 2007. *La interlingua*, Madrid, Arco/Libros.
- Beccaria, Gian Luigi (ed.), 1996. *Dizionario di linguistica, filologia, metrica, retorica*, Torino, Einaudi.
- Bettoni, Camilla, 2001. *Imparare un'altra lingua*, Bari, Laterza.
- Bustos Gisbert / José Manuel, 1998. «Análisis de errores: problemas de categorización», *Dicenda, Cuadernos de Filología Hispánica*, Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid, 16, 11-40.
- Calvi, Maria Vittoria, 1982. «Interferenze delle altre lingue straniere studiate nell'apprendimento dello spagnolo», in *Didattica della Lingua e delle Lingue Iberiche, Atti del Convegno dell'Associazione Ispanisti Italiani, L'Aquila 14-15 settembre 1981*, Napoli, Pironti, 9-27.
- Calvi, Maria Vittoria, 1995. *Didattica di lingue affini. spagnolo e italiano*, Milano, Guerini Scientifica.
- Calvi, Maria Vittoria, 2000. «Comprendere un testo spagnolo: trasparenze, opacità e falsi amici», in *Italiano e Spagnolo a Contatto, Atti del XIX Convegno degli Ispanisti Italiani, Roma 16-19 settembre 1999*, vol. II, Padova, Unipress, 55-67.
- Cenoz, Jasone, 2001. «The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition», in Cenoz / Hufeisen / Jessner (ed.), *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon, UK, Multilingual Matters, 8-20.
- Ciliberti, Anna, 1994. *Manuale di glottodattica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Coppola, Daria, 2000. *Glottodidattica in prospettiva pragmatica*, Pisa, Edizioni ETS.
- Corder, Stephen Pit, 1973. *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth, Penguin Education (ital. *Introduzione alla Linguistica Applicata*, Bologna, Il Mulino, 1981).
- Corder, Stephen Pit, 1985³. *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- Cristiano, José Manuel, 2010. *Análise de Erros em Falantes Nativos Não Nativos*, Lisboa, Lidel.
- Dabène, Louise, 1975. «L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues «voisines»)», *Languages*, 39, 51-64.
- De Angelis, Gessica / Selinker, Larry, 2001. «Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind», in Cenoz / Hufeisen / Jessner (ed.), *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon, UK, Multilingual Matters, 42-58.
- Dewaele, Jean-Marc, 1998. «Lexical Inventions: French Interlanguage as L2 versus L3», *Applied Linguistics*, 19, 4, 471-490.
- Dewaele, Jean-Marc, 2001. «Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum», in Cenoz, Jasone / Hufeisen, Britta / Jessner, Ulrike (ed.), *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon, UK, Multilingual Matters, 69-89.
- Di Pietro, Robert J., 1971. *Language Structures in Contrast*, Rowley, Newbury House (ital. *Lingue a Confronto*, Roma, Armando, 1977).

- Dulay, Heidi/Burt, Marina/Krashen, Stephen, 1982. *Language Two*, New York, Oxford University Press (ital. *La Seconda Lingua*, Bologna, Il Mulino, 1985).
- D'Aquino Hilt, Alessandra/Ribas Moliné, Rosa, 2000. «Interferencias morfosintácticas entre italiano y español», in *Italiano e Spagnolo a Contatto, Atti del XIX Convegno degli Ispanisti Italiani, Roma 16-19 settembre 1999*, vol. II, Padova, Unipress, 119-129.
- Fabbro, Franco, 1996. *Il cervello bilingue*, Roma, Astrolabio – Ubaldini Editore.
- Faerch, Claus/Kasper, Gabriele, 1986. «Cognitive Dimensions of Language Transfer», in: Sharwood Smith, Michael/Kellerman, Eric J. (ed.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, Oxford, UK, Pergamon Press, 49-65.
- Felix, Sascha W./Simmet, Angela, 1986. «Processi naturali nell'apprendimento scolastico di L2», in: Giacalone Ramat, Anna (ed.), *L'Apprendimento Spontaneo di una Seconda Lingua*, Bologna, Il Mulino, 282-306.
- Fernandez, Sonsoles, 1997, *Interlengua y Análisis de Errores en el Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*, Madrid, Edelsa.
- Gass, Susan, 1984. «A Review of Interlanguage Syntax: Language Transfer and Language Universals», *Language Learning*, 34, 2, 115-131.
- Gass, Susan/Madden, Carolyn/Preston, Dennis/Selinker, Larry (ed.) 1989. *Variation in Second Language Acquisition*, I-II, Clevedon, Philadelphia, Multilingual Matters.
- Gass, Susan/Selinker, Larry (ed.), 1992. *Language Transfer in Language Learning*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Giacobbe, Jorge/Camarota, Marie-Ange, 1986. «Un modello nel rapporto lingua di partenza/lingua di arrivo nella costruzione del lessico», in: Giacalone Ramat, Anna (ed.), *L'Apprendimento Spontaneo di una Seconda Lingua*, Bologna, Il Mulino, 245-263.
- Grosjean, François, 1995. «A Psycholinguistic Approach to Code-switching: The Recognition of Guest Words by Bilinguals», in: Milroy, Lesley & Muysken, Pieter (ed.), *One Speaker, Two Languages: Cross-disciplinary Perspectives on Codeswitching*, Cambridge, UK, Cambridge University Press, 259-275.
- Grosjean, François, 2001. *The Bilingual's Language Modes*, in: Nicol, Janet (ed.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*, Oxford, UK, Blackwell, 1-22.
- Grosso, Maria José dos Reis, 2008. «A Gramática Pedagógica no Ensino-Aprendizagem das Línguas», in: Osório, Paulo & Meyer, Rosa Marina (ed.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*, Lisboa, Lidel, 109-113.
- Gusmani, Roberto, 1977. «Aspetti semantici dell'interferenza», in: Ajello, Roberto (ed.), *Interferenza linguistica. Atti del Convegno della Società Italiana di Glottologia, Perugia 24-25 Aprile 1977*, Pisa, Giardini, 11-25.
- Gusmani, Roberto, 1986². «Natura e meccanismo del prestito», in: *Saggi sull'interferenza linguistica*, vol. 1, Firenze, Le Lettere, 9-29.
- Hammarberg, Björn, 2001. «Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition», in: Cenoz/Hufeisen/Jessner (ed.), *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon, UK, Multilingual Matters, 21-41.
- Hédiard, Marie, 1989. «Langues voisines langues faciles?», *Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata*, XVIII, 1-2, 225-231.
- Humphris, Christopher, 1983. «Acquisizione linguistica e apprendimento linguistico», *Dilit*, 3 <<http://www.dilit.it/formazione/articoli.php>>
- Humphris, Christopher, 1985. «Interlingua – parte prima», *Dilit*, 2 <<http://www.dilit.it/formazione/articoli/InterlinguaPartePrima.htm>>

- Humphris, Christopher, 1985. «Interlingua – parte seconda», *Dilit*, 3 <<http://www.dilit.it/formazione/articoli/InterlinguaParteSeconda.htm>>
- James, Carl, 1998. *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*, London and New York, Longman.
- Kellerman, Eric, 1983. «Now you see it, now you don't», in: Gass, Susan / Selinker, Larry (ed.), 1983, *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, MA, Newbury House, 112-134.
- Kellerman, Eric, 1995. «Crosslinguistic Influence: Transfer to Nowhere?», *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125-150.
- Lado, Robert, 1957. *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Leiria, Isabel, 2006. *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua não Materna*, Lisboa, Fundação para a Ciência e Tecnologia – Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leiria, Isabel / Acosta, León, 1997. «O papel dos conhecimentos prévios na aquisição de uma língua não-materna», *Polifonia: Revista do Grupo Universitário de Investigação em Línguas Vivas*, 1, 57-80.
- Mackey, William Francis, 1976. *Bilingualism et contact des langues*, Paris, Klincksieck.
- Madeira, Ana Maria, 2008, «Aquisição de L2», in: Osório, Paulo, Meyer, Rosa Marina (ed.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*, Lisboa, Lidel, 189-203.
- Maggini, Massimo, *Principi di glottodidattica e metodi di insegnamento* <http://www.irre.toscana.it/italiano_12/relazioni/maggini.htm> (consulté le 29/06/2010).
- Mägiste, Edith, 1986. «Selected Issues in Second and Third Language Learning», in: Vaid, Jyotsna (ed.), *Language Processing in Bilinguals: Psycholinguistic and Neurolinguistic Perspectives*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 97-122.
- Müller-Lancé, Joachim, 2001. «El empleo de otras lenguas extranjeras como estrategia de inferencia en la adquisición del español o italiano por germanohablantes», in: *Cultura e Interculturalidad*, sección Miscelánea <http://www.edinumen.es/index.php?option=com_content&task=view&id=204&Itemid=37&lang=es> (consulté le 29/06/2010)
- Muñoz Licerias, Juana, 1991. *La Adquisición de las Lenguas Extranjeras*, Madrid, Visor.
- Murphy, Shirin, 2003. «Second Language Transfer during Third Language Acquisition», *Tesol/AI*, 3, 2 <<http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/view/33/38>> (consulté le 29/06/2010).
- Odlin, Terence, 1989. *Language Transfer. Cross-Linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Pallotti, Gabriele, 1998. *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- Py, Bernard, 1986. «Un confronto fra competenza bilingue di immigrati e la competenza interlinguistica della seconda lingua», in: Giacalone Ramat, Anna (ed.), *L'Apprendimento Spontaneo di una Seconda Lingua*, Bologna, Il Mulino, 265-279.
- Poplack, Shana, 1980. «Sometimes I Start a Word in Spanish y termino en español», *Linguistics*, 18, pp. 581-618.
- Richards, Jack C., 1973. *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*, Londra-New York, Longman.
- Ringbom, Håkan, 1986. «Crosslinguistic Influence and the Foreign Language Learning Process», in: Sharwood Smith, Michael / Kellerman, Eric J. (ed.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, Oxford, UK, Pergamon Press, 150-162.
- Rivers, Wiliga M., 1964. *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*, Chicago, The University of Chicago Press.

- Selinker, Larry/Baumgartner-Cohen, Beatrice, 1995. «Multiple Language Acquisition: ‘Damn It, Why Can’t I Keep These Two Languages Apart?’», in: Bensoussan, Marsha/Kreindler, Isabelle/Mac Aogain, Eoghan, (ed.), *Multilingualism and Language Learning*, Clevedon, UK, Multilingual Matters, 115-123.
- Selinker, Larry/Lakshmanan, Usha, 1992. «Language Transfer and Fossilization: The “Multiple Effects Principle”», in: Gass, Susan/Selinker, Larry (ed.), *Language Transfer in Language Learning*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 197-216.
- Shanon, Benny, 1991. «Faulty Language Selection in: Polyglots», *Language and Cognitive Processes*, 6, 4, 339-350.
- Spoelders, Marc, 1978. «Facteurs affectifs dans l’apprentissage des langues étrangères», in: *I.T.L. (Review of Applied Linguistics*, Leuven), trad. it. in: *Avamposti della psicolinguistica applicata*, a c. di R.Titone, Roma, Armando, pp. 255-293.
- Tarone, Elaine, 1979. «Interlanguage as Chamaelon», *Language Learning*, 29, 1, 181-191.
- Tavares, Ana Paula. *Ensino/Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira. Manuais de Iniciação*, Lisboa, Lidel, 2008.
- Teyssier, Paul, 1996. «Especificidade do Português», in: *Actas do Congresso Internacional sobre o Português*, Lisboa, Associação Portuguesa de Linguística Colibri.
- Teyssier, Paul, 2004. *Comprendre les langues romanes: du français à l’espagnol, au portugais, à l’italien & au roumain: méthode d’intercompréhension*, Paris, Editions Chandeigne.
- Titone, Renzo, 1972. *Bilinguismo Precoce e Educazione Bilingue*, Roma, Armando.
- Tocco, Valeria, 2004. *Lingue e Culture a Contatto: Portoghese e Italiano*, Pisa, Tipografia Editrice Pisana.
- Weinreich, Uriel, 1953. *Languages in Contact*, New York, Linguistic Circle of New York.

L'importance de la classe verbale pour l'acquisition de l'accord sujet-verbe en FL2

Dans l'acquisition du français L2, la maîtrise progressive de la morphologie verbale et son utilisation pour exprimer le temps, le mode et l'aspect représentent une dimension centrale du processus de 'grammaticalisation' de la production d'apprenants (Klein & Perdue 1997, Véronique 2009). Elles occupent aussi une place centrale dans les manuels et les activités d'enseignement FLE (Michot & Pierrard 2014). Un aspect prépondérant dans l'appropriation de la morphologie verbale et qui a fait l'objet de nombreuses études est l'acquisition de l'accord sujet-verbe (cf. Ågren 2008, Bartning 1998, Bartning & Schlyter 2004, Herschensohn 2003).

1. Approches théoriques

Le phénomène syntaxique de l'accord correspond à

une contrainte exercée par un élément sur la forme d'un ou plusieurs autres éléments du syntagme ou de la phrase où il figure, et parfois même au-delà. Il s'agit du phénomène de transfert d'une ou de plusieurs catégories morphologiques (genre, nombre et personne) associées à une partie du discours (celles du nom et des pronoms) sur d'autres parties du discours telles que le déterminant, l'adjectif, le verbe et certains pronoms. (Riegel *et al.* 2009, 897).

L'acquisition de l'accord sujet-verbe a particulièrement été étudiée par Bartning & Schlyter (1998, 2003, 2004, 2006) qui ont observé l'emploi des désinences de personne au pluriel en français parlé à partir de deux corpus d'apprenants suédophones. Selon ces auteurs, les premières formes à être acquises sont celles qu'elles ont dénommées *formes en -ont* des verbes *être*, *avoir*, *aller* et *faire*. Les suffixes de la troisième personne du pluriel des verbes lexicaux irréguliers (du type *ils prennent*) est maîtrisée bien plus tardivement. Elles ont également constaté que leurs corpus contiennent des formes adéquates, conjuguées au pluriel, et des *formes de base courtes*, c'est-à-dire des formes conjuguées à la 3^{ème} personne du singulier, mais qui sont construites auprès d'un sujet pluriel (ex. 1). Ces formes, qui sont ultérieures aux formes non finies, sont fréquentes dans les stades initiaux.

- (1) le garçon et le chien *vient l'arbre
le garçon et le chien *va dormir

Les auteurs arrivent ainsi à distinguer pour l'accord sujet-verbe un itinéraire acquisitionnel composé de six stades développementaux (Schlyter 2003, 4):

- (i) Stade initial : Aucune opposition des personnes au sein des formes verbales.
- (ii) Stade post-initial : Opposition entre la 1^{ère} et la 2^{ème} personne du singulier pour *être* et *avoir* et quelques formes *V-ons* (70-80%).
- (iii) Stade intermédiaire : Marquage *V-ons* (80-95%), début marquage pluriel des verbes en *-ont* (50%) et quelques cas de marquage du pluriel des verbes lexicaux irréguliers.
- (iv) Stade avancé bas : Dominance du marquage pluriel des verbes en *-ont* sur les formes de base courtes (FdB courtes) (60-80%), marquage fréquent du pluriel des verbes lexicaux ($\pm 50\%$).
- (v) Stade avancé moyen : Emploi correct des verbes en *-ont* dans la plupart des cas, encore quelques FdB courtes des verbes lexicaux.
- (vi) Stade avancé supérieur : La morphologie flexionnelle est stabilisée, même dans les multipositionnels.

Malgré leur apport fondamental à une appréhension plus précise du parcours acquisitionnel, les études de Bartning & Schlyter présentent à notre sens quelques limites. Le terme *forme de base courte* ne nous semble premièrement pas toujours adéquat car la longueur des formes verbales n'est pas le seul critère distinctif pour le marquage du pluriel. Le terme est approprié pour des verbes tels *entendre* ou *partir* dont les formes conjuguées au pluriel contiennent en effet plus de phonèmes que les formes conjuguées au singulier ($/\text{ãtã}/ \Leftrightarrow / \text{ãtãd}/$, $/\text{par}/ \Leftrightarrow / \text{part}/$), mais ce n'est pas le cas pour par exemple *parler* ou *voir* où les deux formes sont identiques ($/\text{parl}/ \Leftrightarrow / \text{parl}/$, $/\text{vwa}/ \Leftrightarrow / \text{vwa}/$) ou un verbe tel *faire* dont le nombre de phonèmes est identique au pluriel et au singulier, mais où un changement vocalique a lieu à l'intérieur du radical ($/\text{fɛ}/ \Leftrightarrow / \text{fɜ}/$). Il semble donc clair que le nombre de phonèmes n'est pas le seul critère distinctif pour le marquage du pluriel, voici pourquoi nous proposons le terme *forme de base singulière* (FdB *singulière*) et non plus *forme de base courte*.

Deuxièmement, l'opposition entre verbes non-thématiques/verbes en *-ont* et les verbes lexicaux irréguliers ne nous semble pas pertinente vu le caractère général et vague de la catégorie des verbes lexicaux irréguliers. Cette catégorisation ne correspond d'ailleurs pas à l'acquisition des apprenants (cf. Michot & Pierrard 2014). Voici pourquoi nous proposons une nouvelle catégorisation des verbes produits selon leur morphologie à l'oral, basée sur les distinctions décrites par Pouradier Duteil (1997) dans son ouvrage *Le verbe français en conjugaison orale*.

Estimant que les grammairiens se sont trop longtemps contentés de décrire le verbe du seul point de vue de la graphie, le présentant ainsi dans un système complexe comprenant un grand nombre d'irrégularités. Pouradier Duteil (1997) présente dans son ouvrage la régularité du système verbal français en prenant comme point de départ son organisation phonique (Pouradier Duteil 1997, 7-9). La catégorisation qui en découle offre un grand avantage : contrairement aux catégorisations traditionnelles,

elle ne tient pas uniquement compte des terminaisons, mais également du tronc et des thèmes des verbes. Trois éléments sont effectivement cruciaux pour cette nouvelle catégorisation : le tronc, le thème et les terminaisons. Nous illustrerons ces éléments à l'aide du verbe *mettre*. Le tronc est l'élément que toutes les formes d'un verbe ont en commun : /m/ pour le verbe *mettre*. Un verbe peut avoir plusieurs radicaux ; ainsi, dans le cas de *mettre*, Pouradier Duteil distingue un thème court (/mɛ/) et un thème long (/mɛt/). À ces thèmes se rattachent les terminaisons, par exemple les marques de la première et de la deuxième personnes du pluriel (/mɛt-ɔ̃/ et /mɛt-e/). À partir de ces trois éléments constitutifs de la morphologie verbale, nous proposons de distinguer quatre catégories de verbes :

a. Les verbes à thème unique :

Dans cette première catégorie se trouvent surtout des verbes en -ER, mais aussi quelques verbes en -IR et en -RE tels que les verbes *arriver* (*arrive*), *chercher* (*cherche*), *courir* (*court*), *fuir* (*fuit*) et *rire* (*rit*).

b. Les verbes à plusieurs thèmes sans variation vocalique :

Les verbes de cette deuxième catégorie ont plusieurs thèmes, mais la voyelle du thème long n'est pas modifiée. Elle contient des verbes en -IR et en -RE comme par exemple *attendre* (*attend/attendent*), *dire* (*dit/disent*), *dormir* (*dort/dorment*) et *partir* (*part/partent*).

c. Les verbes à plusieurs thèmes avec variation vocalique :

Contrairement aux verbes de la deuxième catégorie, la voyelle du thème long des verbes à plusieurs thèmes avec variation vocalique diffère de celle du thème court. Les verbes *devoir* (*doit/devons/doivent*), *prendre* (*prend/prenons/prennent*) et *tenir* (*tient/tenons/tiennent*) en sont des exemples.

d. Les verbes sans tronc :

Il n'existe que trois verbes sans tronc dans la conjugaison française orale : les verbes *être*, *avoir* et *aller*.

La classification proposée, fondée sur la morphologie, permet de dépasser la distinction floue des verbes non-tématiques/ verbes en -ont et des verbes lexicaux irréguliers (Bartning & Schlyter 2004). Pour l'étude de l'accord sujet-verbe, nous tiendrons uniquement compte des formes que nous avons appelées *discriminantes*, c'est-à-dire les verbes discriminant à l'oral la 3^{ème} personne du pluriel tels que les verbes sans tronc et les verbes à plusieurs thèmes avec et sans variation vocalique, vu qu'il est impossible d'évaluer l'adéquation des verbes à thème unique (ex. il(s) /kur/, il(s) /ʃɛʀʃ/).

2. Méthodologie

2.1. Données recueillies

L'étude examine l'évolution de l'acquisition de l'accord sujet-verbe de trois groupes d'apprenants néerlandophones suivant des cours de FL2 dans l'enseignement secondaire flamand (partie néerlandophone de la Belgique). Ces groupes se situent à des niveaux scolaires différents et présentent un nombre d'heures d'enseignement de FL2 croissant. Ils ont raconté l'histoire de la grenouille (Mayer 1969), une tâche semi-spontanée orale couramment utilisée dans les études acquisitionnelles.

	# d'apprenants	# d'heures de FL2
NN1	30	± 180
NN3	25	± 390
NN6	32	± 900

Tableau 1 : Présentation du corpus

Le groupe NN1 est composé de 30 élèves de première année de secondaire (âgés de 12-13 ans) ayant suivi environ 180 heures de FL2, le groupe NN3 représente 25 élèves (14-15 ans) de troisième année ayant suivi environ 390 heures et le troisième groupe, NN6, est composé de 32 élèves (17-18 ans) de la dernière année du secondaire qui ont suivi environ 900 heures de FL2.

Les productions orales furent enregistrées et ensuite transcrites, les données recueillies furent traitées à l'aide du logiciel CLAN. Nous avons ainsi étudié quatre formes verbales :

	Conjug. 3 ^{ème} pers. sing.	Conjug. 3 ^{ème} pers. plur.
Sujet sing.	Sing. : <i>il part</i>	FdB plur. : <i>il *partent</i>
Sujet plur.	FdB sing. : <i>ils *part</i>	Plur. : <i>ils partent</i>

Tableau 2 : Formes étudiées

Les formes *singulières* et *plurielles* sont des formes conjuguées à la 3^{ème} personne du singulier et du pluriel. Ces formes sont adéquates à leur sujet. Les FdB singulières sont conjuguées à la 3^{ème} personne du singulier alors que leur sujet est pluriel et les FdB plurielles sont à l'inverse des verbes qui ont un sujet singulier, mais qui sont conjugués à la 3^{ème} personne du pluriel.

2.2. Questions de recherche

Le but de cette recherche est de savoir si la distinction morphologique des différents verbes produits nous permet d'affiner l'analyse de l'acquisition de l'accord sujet-verbe en FL2 et donc des itinéraires établis par Bartning & Schlyter (2003, 2004). En effet, nous avançons l'hypothèse qu'il ne faut pas uniquement tenir compte des suffixes, comme nos prédécesseurs l'ont fait, mais également des éventuelles variations à l'intérieur des thèmes. Cette catégorisation plus détaillée permettra d'obtenir des itinéraires acquisitionnels plus fins et plus représentatifs de l'acquisition de l'accord verbal.

- Les questions de recherche spécifiques de cette étude sont les suivantes :
- La variation au sein du thème influence-t-elle l'acquisition de l'accord sujet-verbe ?
- L'accord verbal est-il en effet d'abord marqué pour les verbes non-thématiques ?
- Est-il possible d'affiner l'itinéraire acquisitionnel proposé par Bartning & Schlyter (2003, 2004) ?

3. Résultats

3.1. Données globales

3.1.1. Distribution des verbes discriminants produits

Après avoir présenté la nouvelle catégorisation des verbes discriminants que nous proposons, nous présentons dans le tableau 3 la répartition des différents types de verbes discriminants finis¹ des trois corpus. Le tableau représente la production générale des verbes discriminants et la production de ces verbes auprès de sujets singuliers et pluriels.

	Plusieurs thèmes sans v.v.		Plusieurs thèmes avec v.v.		Sans tronc	
	#	% ^{total}	#	% ^{total}	#	% ^{total}
NN1						
Ssing	6	/	19	1,00	136	0,83
Splur	2	/	0	0,00	27	0,17
Total	8	0,04	19	0,10	163	0,86
NN3						
Ssing	17	0,85	31	0,97	227	0,92

¹ Nous n'avons pas inclus les verbes non finis, c'est-à-dire les infinitifs et les participes passés, aux analyses.

Splur	3	0,15	1	0,03	21	0,08
Total	20	0,07	32	0,11	248	0,83
NN6						
Ssing	71	0,70	89	0,92	348	0,84
Splur	31	0,30	8	0,08	64	0,16
Total	102	0,17	97	0,16	412	0,67
TOTAL	131	0,12	148	0,13	826	0,75

Tableau 3. Répartition des types de verbes discriminants dans les trois corpus

Les verbes sans tronc sont les plus fréquents et ceci dans chaque corpus les plus fréquents (86% de la totalité de verbes discriminants produits dans NN1, 83% dans NN3 et 67% dans NN6). La production des verbes à plusieurs thèmes avec et sans variation vocalique stagne autour des 10% et des 4-7% dans NN1 et NN3. Ce n'est qu'à partir du corpus NN6 que ces deux types de verbes deviennent plus productifs. Le tableau indique également un déséquilibre très marqué entre la production des verbes discriminants auprès de sujets singuliers et auprès de sujets pluriels. Les apprenants produisent beaucoup plus de sujets singuliers que de sujets pluriels, ce qui explique ce déséquilibre.

3.1.2. Adéquation aux sujets

Le tableau 4 contient les résultats globaux d'adéquation aux sujets à la 3^{ème} personne du singulier et du pluriel. Nous n'y avons pas inclus l'adéquation en fonction du type de verbe produit, ce que nous présenterons sous 3.2.

	Adéquation aux S 3 ^{ème} pers. sing.				Adéquation aux S 3 ^{ème} pers. plur.			
	Sing.		FdB plur.		Plur.		FdB sing.	
	#	%	#	%	#	%	#	%
NN1	144	0,99	2	0,01	27	0,61	17	0,39
NN3	263	0,99	2	0,01	23	0,64	13	0,36
NN6	498	0,98	12	0,02	90	0,89	11	0,11
Total	905	0,98	16	0,02	140	0,77	41	0,23

Tableau 4: Résultats globaux d'adéquation aux sujets à la 3^{ème} personne du singulier et du pluriel

Nous remarquons immédiatement que l'acquisition de l'accord verbal avec des sujets à la 3^{ème} personne du singulier se distingue radicalement de celui avec des sujets à la 3^{ème} personne du pluriel. L'adéquation globale – les trois groupes confondus – s'élève à 98% quand le sujet est singulier et à 77% quand le sujet est pluriel. L'adéquation aux sujets singuliers est d'ailleurs immédiate (elle s'élève déjà à 99% dans le groupe NN1), ce qui n'est pas le cas de l'adéquation aux sujets pluriels qui s'élève à 61% dans le groupe NN1, 64% dans NN3 et 89% dans NN6. L'adéquation aux sujets pluriels ne s'améliore donc qu'entre les groupes NN3 et NN6.

Les FdB plurielles étant rares dans nos corpus, nous nous limiterons à les présenter sous ce point. Nous ne les présenterons pas en détail comme nous le ferons pour les formes produites avec des sujets à la 3^{ème} personne du pluriel (cf. 3.2). Les apprenants du groupe NN1 ont produit deux FdB plurielles, l'une étant un verbe à plusieurs thèmes sans variation vocalique et l'autre un verbe sans tronc (ex. 2). L'une des deux FdB plurielles produites dans le groupe NN3 est également un verbe à plusieurs thèmes sans variation vocalique, mais l'autre est un verbe à plusieurs thèmes avec variation vocalique (ex. 3). La majorité des FdB plurielles produites par les apprenants NN6 sont également des verbes à plusieurs thèmes sans variation vocalique (83%), les deux autres FdB plurielles sont des verbes à plusieurs thèmes avec variation vocalique (ex. 4).

(2) NN1-149 : la grenouille part *partent*

NN1-226 : et la abeille *sont* dangereux

(3) NN3-614 : mais le bee@angl *suivent* le chien

NN3-797 : et le petit homme il prenE il prennent le chien dans ses mains

(4) NN6-818 : son chienne *dorment* avec lui

NN6-631 : alors il y a une un animal qui *prennent* lui dans la sur la tête

Nous pouvons donc conclure que la majorité des FdB plurielles produites, bien qu'elles soient rares, sont des verbes à plusieurs thèmes sans variation vocalique (75%).

3.2. Données spécifiques : Adéquation aux sujets à la 3^{ème} personne du pluriel

Après avoir présenté les résultats globaux, nous présenterons sous ce point l'adéquation aux sujets à la 3^{ème} personne du singulier au sein de chaque groupe et en fonction du type de verbe produit.

3.2.1. Le groupe NN1

Les apprenants du groupe NN1 produisent quarante-trois formes discriminantes auprès de sujets à la 3^{ème} personne du pluriel. 63% de ces formes sont adéquates aux sujets produits.

	Plur.		FdB sing.	
	#	%	#	%
Plusieurs thèmes sans variation vocalique	1	/	0	/
Plusieurs thèmes avec variation vocalique	0	/	5	/
Sans tronc	26	0,70	11	0,30
Total	27	0,63	16	0,37

Tableau 5. Formes discriminantes produites après un sujet à la 3^{ème} personne du pluriel (NN1)

La majorité (69%) des FdB singulières produites sont des verbes sans tronc (ex. 5), ce qui représente 30% des verbes sans tronc produits dans le corpus NN1. Tous les verbes à plusieurs thèmes avec variation vocalique sont des formes inadéquates. Notons tout de fois qu'il s'agit d'une seule et même forme produite cinq fois par le même apprenant (ex. 6). Tout comme nous l'avons déjà remarqué sous le point 3.1.1, les verbes à plusieurs thèmes avec et sans variation vocalique sont rares dans le corpus NN1.

(5) NN1-101 : le garçon et le chien *va* dormir

NN1-131 : un petite chien et un petite garçon *a* une grenouille dans un bocal

(6) NN1-29 : le garçon et le chien *vient* la porte

NN1-29 : le garçon et le chien *vient* l'arbre

3.2.2. Le groupe NN3

La production de verbes discriminants auprès de sujets pluriels au sein du groupe NN3 est comparable à celle du groupe NN1. 64% des verbes discriminants produits sont adéquats à leur sujet et douze des treizes FdB singulières produites sont des verbes sans tronc (ex. 7), ce qui représente 36% des verbes sans tronc produits.

	Plur.		FdB sing.	
	#	%	#	%
Plusieurs thèmes sans variation vocalique	2	/	0	/
Plusieurs thèmes avec variation vocalique	0	/	1	/
Sans tronc	21	0,64	12	0,36
Total	23	0,64	13	0,36

Tableau 6. Formes discriminantes produites après un sujet à la 3^{ème} personne du pluriel (NN3)

(7) NN3-606: le chien et le garçon va *va* dormir

NN3-610: les beilles *est* très dangereux pour le chien et le garçon

3.2.3. Le groupe NN6

Comme nous l'avions déjà remarqué après avoir présenté les résultats globaux, c'est à partir du groupe NN6 que nous constatons une amélioration de l'adéquation aux sujets pluriels. L'adéquation s'élève maintenant à 89%, ce qui représente une hausse relative de 25% par rapport au pourcentage du groupe NN3.

	Plur.		FdB sing.	
	#	%	#	%
Plusieurs thèmes sans variation vocalique	22	0,81	5	0,19
Plusieurs thèmes avec variation vocalique	6	0,86	1	0,14
Sans tronc	64	0,93	5	0,07
Total	92	0,89	11	0,11

Tableau 7. Formes discriminantes produites après un sujet à la 3^{ème} personne du pluriel (NN6)

Il est également important de remarquer que la majorité des FdB singulières sont non seulement des verbes sans tronc, mais également des verbes à plusieurs thèmes

sans variation vocalique (ce qui n'était pas le cas dans les groupes précédents). 19% des verbes à plusieurs thèmes sans variation vocalique et 8% des verbes sans tronc sont des FdB singulières.

(8) NN6-635 : dans le matin le garçon et le chien *a* découvert

NN6-622 : le papa et la maman *dit* qu'il peut prendre une petit grenouille

4. Conclusions

Vu le nombre restreint de FdB plurielles (seize formes, ce qui représente 2% des formes discriminantes produites auprès de sujets singuliers), nous nous limiterons à tirer des sur l'accord verbal avec des sujets à la 3^{ème} personne du pluriel.

La première question que l'étude a voulu examiner est l'influence de la variation au sein du thème sur l'acquisition de l'accord sujet-verbe. Les données montrent ainsi que ce sont en premier les verbes sans tronc qui sont produits adéquatement à leurs sujets pluriels (70% d'adéquation dans NN1 et 64% d'adéquation dans NN3). La production adéquate des verbes à plusieurs thèmes avec et sans variation vocalique est plus tardive. Les pourcentages d'adéquation de ces types de verbes s'élèvent à 86% et 81% dans le corpus NN6, mais ils étaient inexistants dans les corpus NN1 et NN3. Il est important de rappeler que la production générale de ces verbes est beaucoup moins fréquente dans les deux premiers corpus, surtout auprès de sujets pluriels (cf. tableau 3). La deuxième question de recherche est également confirmée vu que l'accord est en effet marqué en premier pour les verbes sans tronc, qui correspondent aux verbes non-thématiques/ verbes en *-ont* de Bartning & Schlyter (2003, 2004).

La troisième question de recherche concernait l'éventuel affinement de l'itinéraire acquisitionnel de Bartning & Schlyter. Les résultats permettent parfaitement de préciser les stades développementaux dans lesquels nos apprenants se situent. Les apprenants du groupe NN1 et NN3 se situent dans le stade intermédiaire de Bartning & Schlyter car 64-70% des verbes sans tronc sont adéquats à leurs sujets pluriels. Les apprenants du groupe NN6 ont atteint le stade avancé bas, vu que la majorité des verbes à plusieurs thèmes sans et avec variation vocalique sont adéquats à leurs sujets pluriels. Il nous semble nécessaire d'affiner ces deux stades vu que Bartning & Schlyter distinguaient seulement les verbes non-thématiques/ verbes en *-ont* (les verbes sans tronc et *faire*, qui est un verbe à plusieurs thèmes avec variation vocalique) des verbes lexicaux irréguliers (les verbes à plusieurs thèmes avec et sans variation vocalique). La nouvelle catégorisation des verbes discriminants permet d'obtenir une description des stades qui est plus détaillée et mieux en accord avec l'effective acquisition des apprenants :

- Stade intermédiaire : accord avec le sujet singulier est acquis ; adéquation au sujet pluriel des verbes sans tronc est fréquente (60-70%) et quelques formes adéquates isolées des verbes à plusieurs thèmes sans variation vocalique.

- Stade avancé bas : bonne maîtrise du marquage de l'accord des verbes à plusieurs thèmes sans et avec variation vocalique (80-85%), les FdB singulières de verbes sans tronc se raréfient (5%).

Notre contribution corrobore l'influence des caractéristiques morphologiques des verbes produits sur l'acquisition de l'accord sujet-verbe et la nécessité d'affiner l'itinéraire acquisitionnel en fonction de celles-ci. Les apprenants du stade intermédiaire ne produisent ainsi pas encore de formes adéquates des verbes à plusieurs thèmes avec variation vocalique et l'adéquation des verbes à plusieurs thèmes sans et avec variation vocalique s'élève déjà autour des 80-85% dans le stade avancé bas.

Nous sommes conscients de la contribution fragmentaire de notre recherche à l'affinement de l'itinéraire acquisitionnel de l'accord sujet verbe. Nous pensons néanmoins que l'apport de la nouvelle catégorisation verbale est incontestablement pertinente et qu'il serait nécessaire de l'intégrer aux autres stades développementaux. Une autre constatation intéressante est que les apprenants du stade intermédiaire produisent peu de verbes à plusieurs thèmes avec et sans variation vocalique. Une piste de recherche ultérieure serait donc d'étudier l'influence de l'évolution du nombre de lexèmes produits.

Vrije Universiteit Brussel – CLIN-TALK

Marie-Eve MICHOT

Références bibliographiques

- Ågren, Malin, 2008. *À la recherche de la morphologie silencieuse: Sur le développement du pluriel en français L2 écrit*, Lunds Universitet. < <http://lup.lub.lu.se/> >
- Bartning, Inge, 1998. « Procédés de grammaticalisation dans l'acquisition des prédications verbales en français parlé », *Travaux de linguistique*, 36, 223-234.
- Bartning, Inge & Schlyter, Suzanne, 2004. « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 », *French Language Studies*, 14, 281-299.
- Herschensohn, Julia, 2003. « Verbs and rules: Two profiles of French morphology acquisition », *French Language Studies*, 13, 23-45.
- Klein, Wolfgang & Perdue, Clive, 1997. « The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?) », *Second Language Research*, 13, 4, 301-347.
- Mayer, Mercer, 1969. *Frog, where are you?*, New-York, Dial.
- Michot, Marie-Eve & Pierrard, Michel, 2014 (à paraître). « L'enseignement/ apprentissage de la morphologie verbale en FLE: savoirs « à enseigner » et « savoirs acquis » », *Le français dans le monde: Recherches et applications*.
- Pouradier Duteil, Françoise, 1997. *Le verbe français en conjugaison orale*, Frankfurt am Main, Peter Lang.

- Riegel, Martin / Pellat, Jean-Christophe / Rioul, René, 2009. *Grammaire Méthodique du Français*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Schlyter, Suzanne, 2003. *Stades de développement en français L2: Exemples d'apprenants suédophones, guidés et non-guidés*, du « Corpus Lund ». <[http:// lup.lub.lu.se](http://lup.lub.lu.se)>
- Schlyter, Suzanne, 2006. *Le développement de la morphologie verbale de personne-nombre chez différents types d'apprenants*. <[http:// lup.lub.lu.se](http://lup.lub.lu.se)>
- Véronique, Daniel, 2009. *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Paris, Didier.

Cognition et émotion : Rapport au savoir et apprentissage / enseignement des langues romanes

1. Introduction

Si, au XXe siècle, cognition rimait essentiellement avec raison, en ce début de XXIe siècle, elle rime davantage avec émotion. L'émotion, à mi-chemin entre le corps et la raison, nous conduit aujourd'hui à refermer la parenthèse de 'l'homme machine' pour renouer avec la psychologie humaniste où l'homme sait raisonner mais également ressentir. (Blanc 2006, 9)

La question de savoir comment s'articulent cognition et émotion est désormais au cœur des réflexions en psychologie. Il est évident que cette question se pose non seulement pour élucider – entre autres – les processus physiologiques mais, aussi pour tenter d'appréhender l'apprentissage/enseignement des langues. La contribution suivante ne peut, à l'évidence, répondre de façon exhaustive à la question de l'articulation entre la cognition et l'émotion dans l'apprentissage/enseignement des langues étrangères, les recherches dans ce domaine étant encore trop disparates. Elle propose, en revanche, de se pencher sur l'apprenant lui-même et ses verbalisations afin de s'interroger sur le rôle que jouent la cognition et l'émotion dans le processus d'apprentissage des langues.

Partant de l'analyse des verbalisations que les étudiants de langues font de leur propre apprentissage, des stratégies et méthodes développées en classe ou dehors de la classe ainsi que de leurs verbalisations sur les cultures d'apprentissage et leur vécu de la langue, elle contribuera ainsi à souligner le lien étroit entre cognition et émotion dans l'apprentissage des langues, spécialement dans l'apprentissage des langues romanes, et ce de la perspective des apprenants.

Cette contribution se base sur les résultats d'une étude empirique sur les représentations ou plus exactement les théories subjectives relatives à l'apprentissage – et plus particulièrement à l'autonomie – effectuée auprès d'étudiants de langues romanes et qui repose sur l'analyse de cas intra-site et inter-site, la première mettant l'accent sur la particularité d'un cas, la deuxième sur la comparaison entre les cas étudiés (Miles & Hubermann 2003)¹. Elle procède à une ré-analyse des données rassemblées lors de cette étude dans une perspective bien précise : l'explicitation du rôle de la cognition

¹ Pour une description du design méthodologique voir Martinez (2008a).

et de l'émotion dans les représentations ou plus exactement les théories subjectives des apprenants².

2. Cadre théorique : « Théories subjectives » et biographies d'apprentissage

Le changement de paradigme qui s'est opéré dans les années 70-80 et qui place l'apprenant au centre de toute réflexion s'est accompagné – en toute logique – d'un intérêt particulier pour l'apprenant et sa propre façon de concevoir l'apprentissage, c'est-à-dire pour ses propres conceptions et représentations. Il s'agit là d'un tournant subjectif qui attache une attention particulière aux représentations des apprenants et ce, parce qu'elles guident et orientent leur comportement. Il s'agit également d'un tournant décisif puisque la recherche va s'attacher à appréhender l'apprentissage de la perspective de l'apprenant. L'explicitation de ces théories permet ainsi de saisir non une vérité scientifique mais la vérité des apprenants (Riley 1997, 152) et d'expliquer des comportements opaques.

Le courant scientifique des théories subjectives vise constitue un changement de paradigme méthodologique et va de pair avec une orientation scientifique qui fait de l'objet de recherche le sujet et l'acteur même de celle-ci. En Allemagne, un courant particulier s'est établi, le *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* (FST) (Groeben *et al.* 1988), qui consiste à reconstruire avec la collaboration de l'apprenant lui-même la vision et la conception de l'apprentissage de l'acteur en question (Grotjahn 1998, 1991). Ce paradigme de recherche couvre une partie très importante des recherches qualitatives en Allemagne, à commencer par la thèse de Kallenbach (1996) à laquelle de nombreuses études d'un type plus ou moins similaire ont succédé.

Mais comment ces théories qui guident inconsciemment l'apprentissage s'expliquent-elles ? Il s'agit en réalité d'idées reçues dans la pratique quotidienne ou plus précisément d'une théorisation des pratiques ou expériences langagières, du vécu des apprenants. Toute théorie s'inscrit dans un cadre précis et hautement individuel qui la détermine: la biographie de l'apprenant, d'où les parallèles avec les recherches ou approches biographiques :

denn um Interpretationen der eigenen Sprachentwicklung in bestimmten Kontexten handelt es sich bei diesen Sprachbiographien immer [...]. Wir untersuchen Konstruktionen und Sinngebungen zu einem Eigenerleben, welches in Interaktionen hervorgebracht wird. (Franceschini & Miecznikowski 2004, XIII).

Ce courant scientifique vise à élucider les différentes conceptions des apprenants, non parce que celles-ci sont considérées comme néfastes à l'apprentissage et doivent être transformées, optique qui a longtemps dominée dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères et secondes (Barcelos 2003), mais pour les replacer dans

² Cette ré-analyse se base en partie sur une contribution parue dans la revue Synergie Pays germanophones (cf. Martinez 2008b).

le contexte dans lequel elles sont engendrées afin de mieux les comprendre et d'appréhender les processus d'acquisition qu'elles sous-tendent. Au-delà des mises à jour des conceptions généralement implicites, les verbalisations provoquées lors d'interviews sont susceptibles d'engendrer une prise de conscience de la part de l'apprenant et éventuellement une remise en question de certaines conceptions et pratiques. Elles permettent d'autre part aussi d'actualiser et de compléter les théories dites scientifiques, comme le souligne par exemple Martinez (2008a).

[Der interpretativen Forschung] geht es gerade nicht darum zu fragen, wie das subjektive Wissen tatsächlich organisiert ist oder wie mentale Prozesse tatsächlich ablaufen, sondern zu verstehen, wie Individuen einen bestimmten Bereich strukturieren, deuten und empfinden. (Schart 2003, 22f.).

C'est dans ce cadre que s'inscrit l'étude de cas dont il sera question ci-dessous. A partir de celle-ci, nous tenterons d'illustrer comment s'articulent cognition et émotion dans le vécu des apprenants ainsi que la théorisation qu'ils en font.

3. Maria – une biographie d'apprentissage plurilingue

Maria est étudiante d'espagnol et de russe au moment de l'investigation. Elle est âgée de 28 ans et est originaire d'Ukraine où elle a terminé des études d'architecture. Elle considère le russe et l'ukrainien comme langues premières, l'allemand comme langue seconde. Elle a appris l'anglais à l'école, ensuite le turc et le polonais de façon quasiment autodidacte (et autonome). Actuellement, elle apprend l'espagnol dans le cadre de ses études. Maria est plurilingue et une véritable « collectionneuse » de langues étrangères.

Maria a appris l'anglais comme première langue étrangère en Ukraine (ancienne Union soviétique). Elle rapporte que ce cours d'anglais était conventionnel, centré sur l'enseignant³ et plus ou moins basé sur les principes de la méthode grammaire-traduction⁴. Elle reproche à cet enseignement un manque d'orientation communicative, à l'enseignante un manque de compétence didactique et considère que ces deux aspects déficitaires sont la cause de son propre manque de maîtrise de la langue anglaise :

MA: Also, Englisch, das war so mit Hilfe der audiovisuellen Methode gelernt. Und zwar, unsere Lehrerin hatte selbst keine Ahnung von Englisch, das ist meine feste Überzeugung, auch jetzt. Also, die hat Englisch von auch einer Russisch-Muttersprachlerin gelernt. Die war selbst nie in England oder in Amerika. Und ich glaub', die war überhaupt nicht mit Didaktik bekannt oder so. Der Unterricht war total langweilig, und das waren wirklich Wort-für-Wort-Übersetzungen. Und für sie war wichtig, wenn wir richtig übersetzen können. Jedes Wort. Was das Wort heißt, was das Wort heißt? Und es gab gar keine Kommunikation im Unterricht. Und die Folge jetzt: Ich

³ Maria décrit cela comme une différence culturelle: «Und ich habe wirklich gearbeitet nach dieser Methode, wie [...] die Lehrerin verlangt hat [...] weil bei uns gibt es keine Auswahlmöglichkeit. Jeder Schüler muss machen, was der Lehrer will.»

⁴ Maria pense de façon erronée qu'il s'agit de la méthode 'audio-visuelle'. La description qu'elle fait de son cours d'anglais correspond plutôt aux principes de la grammaire-traduction.

bin so ein (?) wie ein Hund. Wenn ich Englisch höre, ich verstehe, aber ich kann nicht sprechen. Also ich kann sogar auf Deutsch antworten oder auf Russisch, je nachdem, aber ich kann nicht auf Englisch sprechen.

HM: Mhm. Mit wem hast du dich verglichen? Mit einem Hund?

MA: Ja. Das ist ein Sprichwort in Russisch. Das heißt, ich bin wie ein Hund: alles verstehen, aber nichts sagen. (lacht) (Maria, étudiante) (Surlignage H.M.).

Elle répond de façon positive à la question de savoir si elle a perçu cet apprentissage de façon négative lors de l'apprentissage même. Les mots qu'elle choisit pour exprimer sa déception sont symptomatiques et révélateurs du malaise qu'elle a ressenti alors. Elle avoue « s'être même sentie blessée » comme si quelqu'un avait porté atteinte à sa personne. Cette première expérience s'est avérée si négative et décevante qu'elle se refusera pendant des années à apprendre une nouvelle langue étrangère.

Ce n'est effectivement qu'après quatre années qu'elle entamera l'apprentissage du turc, puis du polonais, poussée par le profond désir de communiquer avec les personnes qui lui sont proches et avec lesquelles elle a un rapport amoureux ou amical. Elle qualifie l'apprentissage du turc qu'elle maîtrise aujourd'hui parfaitement comme un simple « hobby » qui est le résultat d'une « initiative personnelle ». L'allemand est la langue de l'écu de son cœur, avec lequel elle se mariera très vite. C'est sa langue préférée et elle est devenue entre temps une langue seconde. La communication n'est pas seulement une stratégie et un moyen d'apprentissage, mais devient alors un moyen de survie dans un entourage linguistique qu'elle ne maîtrise pas.

Une forte motivation intrinsèque et une attitude positive envers les langues et les locuteurs de ces langues sont les moteurs de ses apprentissages, le besoin se transformant en vouloir :

Also, das ist für mich wirklich sogar überlebenswichtig, weil wenn ich hier lebe, ich muss mit den Leuten kommunizieren, das Fernsehen oder die ganzen Bücher, Radio, das läuft alles auf Deutsch. Und ich will auch mitten im Leben bleiben. Ich will auch diese ganze Situation usw. verfolgen können. Deshalb brauch ich Sprachen. (Maria, étudiante).

L'espagnol est la langue étrangère qu'elle apprend de manière institutionnelle à l'université dans le cadre de ses études. Mais là aussi, Maria prendra très rapidement conscience des limites de l'apprentissage institutionnel (par exemple des cours trop importants pour pouvoir prendre la parole) et développera des moyens personnels pour pallier à celles-ci (cours intensifs en Espagne et développement de stratégies de communication, travail intensif et personnel sur la langue, ...). L'espagnol est la langue qu'elle veut apprendre bien, et ce dès le départ, décidée à éviter les erreurs faites lors des apprentissages précédents⁵.

⁵ Maria apprend le turc et le polonais sur la base du russe et de la langue ukrainienne et prend conscience très tardivement des différences linguistiques qui existent entre le russe et l'allemand. Cela se manifeste dans l'omission des déterminants par exemple.

Ich will von Anfang an richtig lernen, damit ich danach leichter habe. Und dann wenigstens eine Sprache kann ich wirklich, soweit es geht, fehlerfrei sprechen. Das ist mein Ziel, ja! Also außer unterrichten oder noch was, einfach so für mich selbst, dass ich das kann. (Maria, étudiante) (Surlignage H.M.)

Les stratégies décrites par Maria pour apprendre l'espagnol sont plutôt centrées sur le sens et la signification que sur la forme (Craig & Lockhart 1972; Marton *et al.* 1993). Les transferts entre les langues ne contribuent pas seulement à la construction d'un savoir déclaratif et procédural interlangue, mais génèrent un savoir didactique qui mène à la construction de compétences méthodologiques. Maria affirme qu'elle transpose sur l'espagnol les stratégies qui se sont révélées être efficaces pour l'apprentissage de l'allemand ou du turc sans pour autant que ces stratégies soient par ailleurs toujours conscientes et conscientisées⁶.

Il semble que l'expérience de l'anglais soit un moment-clé et critique de sa biographie d'apprentissage, un véritable *critical incident*. Les verbalisations soulignent le lien étroit entre l'apprentissage des langues et le développement voire l'épanouissement personnel de Maria, les facteurs affectifs ayant une influence décisive sur ces derniers. A partir de ce vécu, elle développera de façon personnelle – autodidacte – les moyens d'apprendre les langues étrangères ainsi qu'une conception constructiviste de l'apprentissage et une attitude positive face aux savoirs, caractéristiques du rapport qu'elle établit à ces derniers.

4. Dimension cognitive et affective du rapport au savoir

La notion de *rapport au savoir* a été particulièrement développée dans les années 70 dans le champ de la formation des adultes. Elle renvoie en grande partie à la relation formateur / formé et aux liens entre savoir et pouvoir. La notion est utilisée pour évoquer « l'attitude de possédants que les enseignants et les enseignés peuvent avoir vis-à-vis du savoir » (Giordan 1977 cité par Hatchuel 2007, 25).

Elle souligne « la relation de sens, donc de valeur entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (Charlot 1997 cité par Carré 2005, 111). Pour ce qui nous concerne, la notion de rapport au savoir souligne la *relation de sens* à l'apprentissage en tant que processus et à la maîtrise de la langue étrangère. Little (1991) se référant à Barnes (1976) parle de *school knowledge* par opposition à *action knowledge* pour définir ce savoir que l'on acquiert mais qui ne fait aucun sens parce qu'il est réduit à un savoir purement scolaire qui ne se transforme pas en action : apprendre une langue pour l'appliquer en dehors de l'école par exemple.

Les études psychanalytiques sur le rapport au savoir (Hatchuel 2007), semblent être unanimes sur le fait que le rapport au savoir est constitutif de la recherche et de la construction de l'identité de l'apprenant. Il peut être une forme d'émancipation et de libération, par exemple à l'autorité des parents. Concernant le rapport au

⁶ C'est la situation de recherche qui contribue à la conscientisation de certains procédés.

savoir dans la perspective de l'apprentissage des langues, l'apprentissage de la langue a une fonction identitaire parce qu'il est considéré comme une ouverture sur un autre monde : « Apprendre une autre langue, c'est s'ouvrir à un autre monde, mais toujours au risque (qui est aussi un désir) de trahir sa propre langue, voire soi-même. Trahison nécessaire – car qu'est-ce qu'apprendre sinon changer (...) ». (Hatchuel 2007, 59 ; voir également Martinez 2013).

L'étude présente souligne également la fonction identitaire du rapport au savoir. Ce n'est pas seulement la maîtrise des langues et l'utilisation des langues, mais bien l'apprendre qui constitue la clé du processus de construction identitaire et ce, dans « un triple processus d'homogenisation (devenir homme), singularisation (devenir un exemplaire unique d'homme) et socialisation (devenir membre d'une communauté, dont on partage les valeurs et où l'on occupe une place. » (Charlot 2005, 60). Apprendre une langue étrangère contribue à ce triple processus de façon particulière :

- Chaque nouvelle langue permet à l'individu de se concevoir comme apprenant actif et responsable.

Maria développe diverses stratégies pour apprendre et ce, en fonction des langues, des situations où elle se trouve et de ses besoins personnels. Ces stratégies reposent d'une part sur la combinaison d'approches naturelles et autodirigées – Benson (2001, 62) parle dans ce contexte de « self-directed naturalistic Learning » – comme par exemple « le réseautage » ou « l'action de créer un réseau » qui selon Tremblay (1996, 158) consiste à procéder à divers échanges avec les partenaires de la langue cible, ici du turc, pour assurer soi-même sa formation. D'autre part, elle apprend le polonais au contact de ses amies polonaises et ce, de façon intercompréhensive sur la base de ses connaissances de l'ukrainien étant donné que le lexique de ces deux idiomes est semblable. L'apprentissage de l'allemand passe lui par l'aide de cours institutionnels qu'elle suit régulièrement pour compléter ses stratégies autodidactes.

- Chaque nouvelle langue permet à l'individu de se singulariser.

L'apprentissage et la maîtrise des langues est perçu par l'apprenant comme un enrichissement personnel. Karla, une autre étudiante interviewée lors de cette enquête, se conçoit comme une « Respektperson » : Celui qui maîtrise une langue étrangère est respectée des autres. Carina, étudiante de français et d'italien à l'université de Gießen, dont le père est italien, mais qui a été élevée en Allemagne dans un paradigme monolingue, dira d'elle-même :

Und für mich war ja der Kontakt zu vielen Sprachen eigentlich immer schon gegeben. Ich muss halt nur sagen: Als Kind hab' ich das auch gar nicht bewusst wahrgenommen, dass ich jetzt eigentlich größtenteils nur mit der deutschen Sprache aufwachse. Ich hab' natürlich nie hinterfragt, warum ich jetzt nicht auch Italienisch parallel erlerne, woran das liegt. Und das kam dann so nach und nach in der Schule immer mehr zum Tragen, weil ja dann auch Leute immer mehr Interesse an mir gezeigt haben: „Ah, du bist doch halb Italienerin, du hast einen italienischen Namen. Sprichst du Italienisch?“ Oder: „Warum sprichst du jetzt nicht so toll Italienisch?“ Und da kam das immer so nach und nach zum Tragen. (Carina, étudiante).

- Chaque nouvelle langue permet à l'individu une seconde, troisième, ... socialisation

Chaque nouvelle langue permet à l'apprenant de devenir membre d'une communauté langagière autre que la sienne, ce qui touche à l'interculturel ou au multiculturel. Maria qui développe des stratégies de réseautage, Carina qui réactive son bilinguisme ou Karla qui écrit régulièrement des courriels à des partenaires tandem, 'personnalisent' cette thèse. Elles ont acquis au cours de leurs biographies d'apprentissage des répertoires plurilingues et pluriculturels qui leur permettent de faire partie de différentes communautés langagières, ne serait-ce que temporairement.

C'est dans le rapport au savoir – à l'apprendre – que les apprenants semblent construire leur identité (Charlot 2005, 92). Il s'agit d'un processus dynamique et évolutif. Les apprenants interrogés lors de cette enquête montrent que le développement de leur identité en tant qu'apprenants va de pair avec la construction du savoir – souvent lié à plusieurs langues (cf. Palencko 2005) – et avec la prise en charge de leur propre apprentissage. La médiation de l'autre (de l'enseignant) joue un rôle important et fait partie des stratégies de l'étudiant. Les apprenants, qui ne sont pas capables de créer un véritable rapport au savoir, ne se perçoivent pas comme apprenants de langue au sens réel du terme – c'est-à-dire comme sujet de l'acte d'apprentissage. Ils restent des 'élèves' dans un paradigme instructiviste. Jörn résume ainsi la différence entre apprenant et élève :

Im klassischen Unterricht reicht es aus, ein braver Schüler zu sein. Dann kommt man durch und kriegt seine guten Noten. Aber ich glaube, man lernt besser, wenn man aus Einsicht (= aus eigenem Interesse und Antrieb) lernt und wenn man die Verantwortung für sein Leben und seine Ziele übernimmt. Dann kann man dem Lernen nicht ausweichen. Dann ist es auch egal, ob ich noch mal eine Übung mache oder ob ich .../ Es stört mich nicht, weil ich das wirklich will. Andernfalls mache ich es nur, damit der Lehrer zufrieden gestellt ist und es ist eine andere Qualität. (Jörn, étudiant).

Ces résultats soulignent la dimension à la fois cognitive et affective de ce rapport au savoir. Se sentir responsable et sujet de l'acte d'apprentissage, c'est « se » construire une identité d'apprenant. Les rapports au savoir et au savoir-faire impliquent un rapport à soi-même. Les apprentissages pris en charge par l'apprenant lui-même relèvent d'un savoir-apprendre acquis au cours des biographies individuelles et renvoient à l'apprenant une image positive de lui-même. Cette perception de soi – positive – renforce son sentiment d'auto-efficacité et sa propre motivation (voir aussi Dörnyei 2003).

Le succès ressenti est source de motivation. Karla qui a appris à lire le hollandais de façon intercompréhensive sur la base de l'allemand – ou plutôt d'une variété du *Plattdeutsch* – s'aperçoit très rapidement qu'elle est capable de lire la presse hollandaise sans problème. La perception de ses progrès est hautement motivante :

Ja, es ist halt .../ Das hat dann auch, ja, sehr viel mit dieser Motivation zu tun, dass ich dann halt auch .../ Na, zum Beispiel in Niederländisch bin ich so was von motiviert, das dann auch zu machen. Allein dadurch, dass ich halt so früh schon Erfolge sehe. Das kommt halt dazu. Das heißt, bevor ich den Sprachkurs gemacht habe, konnte ich ohne größere Probleme eine Zeitung lesen. Und von daher war da halt schon. (Karla, étudiante).

Cet aspect cognitif de la motivation – souvent positivement connoté – ne permet cependant pas de faire l'impasse des émotions négatives, telles que Karla les ressent :

Da mir die Art des Französischunterrichts nicht gefiel (stures Vokabellernen und Buchbenutzen), hat mir zwangsläufig auch die Sprache nicht gefallen. Im Gegenteil, ich wehrte mich dagegen und unterließ es mit der Zeit, die Vokabeln überhaupt zu lernen. Man konnte sich ja auch immer so gut durchschlängeln. Ich hatte also gute Noten, jedoch sah ich nie einen Fortschritt in meiner Sprachfähigkeit. Negativ ist: ich mag Französisch und konsequenterweise Frankreich nicht; mir fällt es schwer, Vokabeln konsequent zu lernen, da ich immer wieder sehe, dass man auch ohne die Prüfungen schaffen kann. Jedoch bleibt der persönliche Erfolg aus, man weiß ja schließlich, dass man im Grunde genommen auf einer Stelle tritt. (Karla, étudiante).

La perception négative du cours de français – réduit dans le souvenir de Karla à un travail fastidieux, concentré sur le manuel scolaire et l'apprentissage par cœur – induit une attitude négative par rapport à la langue française qui ne plaît pas à Karla et se répercute sur l'attitude qu'elle développe par rapport au pays où l'on parle cette langue : elle affirme ne pas aimer le français ni la France par conséquent. Cette attitude négative a des répercussions néfastes sur le processus d'apprentissage, elle se refuse à apprendre le vocabulaire exigé, ceci engendrant le sentiment de ne pas progresser et aboutissant à un manque de motivation totale envers l'apprentissage du français. Le manque de succès ressenti – qui ne correspond pas automatiquement aux résultats atteints – explique qu'elle n'établira aucun lien à ce savoir qui restera inerte. Karla souligne la corrélation entre attitudes négatives, absence de perception du progrès et manque de motivation. Cette corrélation se retrouve au cœur de l'étude faite entre autres auprès des élèves allemands et qui montre que le vécu négatifs des élèves (Erlebnis) a des conséquences extrêmement néfastes sur la motivation à apprendre le français (Meißner / Beckmann / Schröder-Sura 2010).

6. Valorisation du savoir-apprendre et du savoir-être

L'explicitation des théories subjectives et des biographies d'apprentissage permet une prise de conscience et une valorisation du savoir-apprendre et du savoir-être et ce, dans la perspective de l'apprenant, de l'enseignant et du chercheur.

D'une part, cette explicitation met à jour des parcours biographiques individuels, mais plurilingues par définition, qu'il s'agisse de langues maternelles, secondes, étrangères ou même de dialectes et de sociolectes, par opposition à des représentations « unilingues » des compétences linguistiques encore répandues dans les domaines et les discours éducationnels actuels (cf. Lüdi 2005, 218).

Cette approche biographique renvoie, d'autre part, à des formes de rapport au savoir dont l'enjeu est identitaire parce qu'il est un rapport à soi, « Tout rapport au savoir est aussi un rapport à soi-même : à travers « l'apprendre », quelle que soit la figure sous laquelle il se présente, est toujours la construction de soi et de son écho réflexif, l'image de soi » (Charlot 2005, 85), mais aussi à l'autre. Et parce que c'est dans cette dialectique du rapport à soi et à l'autre que se développe le savoir-apprendre :

L'interaction orale et écrite avec des locuteurs de la langue cible semble être un moment clé de l'appropriation de la langue étrangère pour les étudiants interrogés lors de cette étude. Une communication authentique – et qu'ils authentifient – n'est pas seulement un objectif à atteindre mais aussi un moyen d'apprentissage. Ces apprenants recherchent et créent des situations dans lesquelles ils utilisent la langue de façon authentique – au-delà du contexte institutionnel dans lequel ils sont inscrits. L'interaction avec la langue est par conséquent un moyen non seulement de répondre aux besoins de communication, mais aussi de développer une compétence d'acquisition. Les apprenants parviennent à transformer une situation de communication en une situation d'apprentissage. La réflexion sur la langue amène l'apprenant à générer son propre input, une stratégie de *self generated input enhancement* (Sharwood Smith 1990, 129), ce qui a une influence particulièrement positive sur le processus d'apprentissage/acquisition des langues (Meißner 2008). Les propos de Marianna montrent par exemple qu'elle est capable d'évaluer ses acquis grâce à un *monitoring* constant. L'évaluation n'a pas un caractère normatif, mais sert à la régulation des processus d'apprentissage et de sa propre motivation :

[...] Wenn ich etwas Neues gelernt habe und die Möglichkeit habe, es auszuprobieren, probiere ich es sofort aus. Und dann schaue ich mir die Leute an: Haben sie mich jetzt verstanden, ja? Hab' ich das noch richtig in Erinnerung? Und wenn sie ganz spontan darauf antworten, weiß ich: Das war gut. (lacht) Oder wenn sie mich angucken: Was meinst du? Dadurch wiederhole ich es, und vielleicht verbessere ich auch das, was ich falsch gespeichert habe, oder merke: Mein Gott, du hast wieder was gelernt. (Marianna, étudiante) (Surlignage H.M.).

Tous les étudiants interrogés lors de cette étude sont plurilingues, mais ils le sont et le *vivent* de manière différente. Alors que certains font de leur répertoire plurilingue un atout acquisitionnel, soit une « compétence experte plurilingue » (Castellotti & Moore 2005, 130) pour apprendre d'autres langues, d'autres restent enfermés dans un paradigme reproductif où les langues sont perçues et conceptualisées comme une discipline scolaire et sont apprises de manière additive. Les apprenants plurilingues – au véritable sens du terme⁷ – sont capables de contrôler les transferts intralinguistiques, interlinguistiques et didactiques. Ils ont recours à un savoir préalable, apparemment bien organisé, qu'ils ont acquis au cours de leur biographie d'apprenants et réactualisent constamment.

Ces ré-analyses procèdent à une valorisation du savoir-apprendre dans sa dimension cognitive mais aussi et surtout affective. Les verbalisations des étudiants recueillies dans le cadre de cette étude soulignent le rôle de l'affect dans l'apprentissage des langues étrangères. Ces verbalisations ainsi que leur analyse relèvent d'une « mise en mots » du concept d'émotion, celui-ci restant relativement hétérogène dans le contexte de l'apprentissage/enseignement des langues étrangères (Martinez 2014, Dewaele 2011).

⁷ Je retiendrais ici la notion de „plurilinguisme“ telle qu'elle a été définie dans le CECR par opposition au plurilinguisme additif (Conseil de l'Europe 2001, 11).

Qui dit *émotion* dit également *motivation* ou *démotivation* et parle en même temps d'*attitudes* :

Toutes les formes de *motivation* (intrinsèque/instrumentale/interférence motivationnelle) sont visibles dans les verbalisations (cf. Düwell 2002). Elles sont étroitement liées au phénomène d'autorégulation du processus d'apprentissage par les apprenants eux-mêmes qui conçoivent dès lors cet apprentissage comme leur propre processus d'apprentissage et se conçoivent eux-mêmes comme initiateurs et responsables de leurs propres réussites ou échec. La propension à contrôler leur propre apprentissage génère un sentiment d'auto-efficacité et de confiance personnelle, un concept de soi positif influençant le degré de motivation.

Les attitudes et la perception (ou le vécu) des apprenants jouent un rôle décisif. Les étudiants interrogés lors de cette étude rappellent qu'il est nécessaire d'avoir une attitude positive par rapport à la langue et aux locuteurs de cette langue/ces langues, que la valeur et pertinence de l'apprentissage du français/de la langue étrangère va de pair avec l'engagement cognitif et affectif et surtout que la perception positive d'eux-mêmes renforce leur sentiment d'auto-efficacité (voir ci-dessus). On observe dès lors chez les étudiants une capacité à contrôler et à réguler leur propre motivation, ce qui ne peut avoir des répercussions positives sur l'apprentissage.

Le vécu renvoie de fait à des émotions positives ou négatives qu'il est indispensable de prendre en compte non seulement dans le cours de langue mais aussi dans les recherches en didactologie des langues.

Cette ré-analyse permet ainsi une valorisation du savoir-apprendre qui ne se conçoit pas seulement dans sa dimension cognitive mais aussi affective et attitudinale : la compétence d'apprentissage ou „apprenance“ (Carré 2005) est une capacité qui engage toute la personne et contribue à la construction de l'identité. Elle est de l'ordre de l'être plus que de l'avoir: savoir-apprendre, c'est savoir être, c'est-à-dire « assumer une identité langagière et culturelle propre ». Candelier *et al.* (2007, 91).

7. Pour conclure

Une approche biographique basée sur l'élicitation des théories subjectives des apprenants constitue un enrichissement de la réflexion didactique: penser l'apprentissage, c'est penser les langues et l'apprentissage dans leurs dimensions à la fois cognitive et affective. Ces deux dimensions interviennent dans une relation dialectique qui doit faire l'objet de futures recherches, la primauté donnée aux aspects cognitifs dans le discours didactique des dernières décennies risquant de faire l'impasse du vrai vécu des apprenants :

La première question qui se pose, lorsque nous parlons du rapport de la pensée et du langage avec les autres aspects de la conscience, est celle de la liaison entre intellect et affect. La séparation de l'aspect intellectuel de notre conscience avec son aspect affectif, volitif est un

des défauts majeurs et fondamentaux de toute psychologie traditionnelle. La pensée se transforme inévitablement en courant autonome d'idées se pensant elle-mêmes, elle est coupée de toute plénitude de la vie réelle, des impulsions, des intérêts, des penchants réels de l'homme qui pense. (Vygotsky 1998, 5-6).

Justus-Liebig-Universität Gießen

Hélène MARTINEZ

Références bibliographiques

- Barcelos Ferreira, Ana Maria, 2003. "Researching beliefs about SLA: A critical review", in: Kajala, P. & Barcelos, A. M. F. (ed.), *Beliefs about SAL. New research approach*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 7-33.
- Barnes, Douglas, 1976. *From communication to curriculum*, Harmondsworth Middlesex, Penguin.
- Benson, Phil/Nunan, David, 2004. *Learners' Stories. Difference and Diversity in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Blanc, Nathalie (dir.), 2006. *Emotion et cognition. Quand l'émotion parle à la cognition*, Paris, Edition in press.
- Candelier, Michel *et al.*, 2012. *Le CARAP : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures: compétences et ressources*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Carré, Philippe, 2005. *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod.
- Castellotti, Véronique/Moore, Danièle, 2005. « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation », in Beacco, Jean-Claude *et al.* (ed.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses Universitaires de France, 107-132.
- Charlot, Bernard, 1997. *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- Christ, Ingeborg, 2006. „Wozu lernt man heute fremde Sprachen?“, in: Scherfer, Peter/Wolff, Dieter (ed.), *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen : Eine vorläufige Bestandsaufnahme*, Frankfurt a. M.: Lang, 39-68.
- Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris: Hatier.
- Craik, Fergus I./Lockhart, Robert S., 1972. « Levels of processing: A framework for memory research », *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11, 6, 671-684.
- Dewaele, Jean Marc, 2011. "Reflections on the emotional and psychological Aspects of foreign language learning and use", *Anglistik: International Journal of English Studies* 22, 1, 23-42.
- Dörnyei, Zoltán, 2003. "Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning : Advances in Theory, Research, and Applications", in Dörnyei, Zoltán (ed.), *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications*, University of Michigan, Language Learning Research Club, 3-32.
- Düwell, Henning, 1979. *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Untersuchungen zu Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht. Schwerpunkt Französisch*, Tübingen, Narr.

- Düwell, Henning, 2002. « Motivation, Emotion und Motivierung im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen », *französisch heute* 33, 2, 166-181.
- Franceschini, Rita, 2001. « Sprachbiographien randständiger Sprecher », in: Franceschini, Rita (ed.). *Biographie und Interkulturalität*, Tübingen, 111-125.
- Franceschini, Rita, 2003. « Modellbildung über die Mehrsprachigkeit hinaus: für eine 'Linguistik der Potentialität' (LP) », in: Montada, Lorenza/ Pekarek Doehler, Simona (ed.), *Plurilinguisme, Mehrsprachigkeit, Plurilinguism. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs, Festschrift pour Georges Lüdi*, Tübingen, Francke, 247-259.
- Franceschini, Rita/Miecznikowski, Johanna, 2004. « Wie bin ich zu meinen verschiedenen Sprachen gekommen? Ein Vorwort », in: Franceschini, Rita/ Miecznikowski, Johanna (ed.). *Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien. Biographies langagières*, Frankfurt a. M., Lang, VII-XXI.
- Giordan, André, 1977. « Pour une éducation scientifique: changer le rapport de l'élève au savoir », *Raison présente* 41, 33-49.
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (ed.), 2009. *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Groebe, Norbert, et al., 2012. *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*, Tübingen, Francke.
- Grotjahn, Rüdiger, 1991. « The Research Program Subjective Theories: A new approach in second language research », *Studies in Second Language Acquisition* 13, 2, 187-214.
- Grotjahn, Rüdiger, 1998. « Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven », *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 27, 33-59.
- Hatchuel, Françoise, 2005. *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris, La Découverte / Poche.
- Kallenbach, Christiane, 1996. *Subjektive Theorien: Was Schüler und Schülerinnen über ihren Fremdsprachenunterricht denken*, Tübingen, Narr.
- Krumm, Hans-Jürgen, 2009. « Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten », in: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (ed.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism controversy*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 233-247.
- Little, David, 1991. *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*, Dublin, Authentic Language Learning Resources Ltd.
- Lüdi, Georges, 2005. « Objectif: des compétences plurilingues mobilisables comme ressources pour gérer des situations de communication plurielles », in: Moore/ Castellotti (ed.), 207-219.
- Martinez, Hélène, 2008a. *Lernerautonomie und Sprachenlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*, Tübingen, Narr.
- Martinez, Hélène, 2008b. « Parcours d'apprentissage en langues et construction de l'identité de l'apprenant », *Synergie Pays germanophones* 4, 125-139.
- Martinez, Hélène, 2013. « Ich lerne (Fremd-)Sprachen, also bin ich! – Zur Entfaltung der Lerneridentität », in: Burwitz-Melzer, Eva/ Königs, Frank G./ Riemer, Claudia (ed.), *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung*, Tübingen, Narr, 171-182.
- Martinez, Hélène, 2014. 'Cognition and emotion', in: Fäcke, Christiane (ed.), *Manual of language acquisition*, Berlin, De Gruyter.
- Marton, Ference/ Dall'Alba, Gloria/ Beaty, Elizabeth, 1993. 'Conceptions of learning', *International Journal of Educational Research* 19, 3, 277-300.

- Meißner, Franz-Joseph, 2008. «Teaching and learning intercomprehension: A way to learner autonomy», in : De Florio-Hansen, Inez (ed.), *Towards multilingualism and cultural diversity. Perspectives from Germany*, Frankfurt a. M., 37-58.
- Meißner, Franz-Joseph / Beckmann Christine / Schröder-Sura, Anna, (2008). *Mehrsprachigkeit fördern. Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen (MES)*, Tübingen, Narr.
- Miles, Matthew B. / Huberman, Michael A., 2003. *Analyse des données qualitatives. Traduction de la 2^e édition américaine par Martine Hlady Rispal. Révision scientifique de Jean-Jacques Bonniol*, Paris, De Boeck Université.
- Molinié, Muriel (ed.) 2006. *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*. (Le français dans le monde. Recherches et applications), Paris, CLE International.
- Moore, Danièle / Castellotti, Véronique (ed.), 2005. *La compétence plurilingue : regards francophones*. Frankfurt a. M., Lang.
- Pavlenko, Aneta (2005). *Emotions and multilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Riley, Philip, 1997. «‘BATs’ and ‘BALLs’: Beliefs about Talk and Beliefs about Language Learning», in: Dickinson, Leslie (ed.), *Autonomy 2000: The development of learning independence in language learning. Proceedings of the International Conference, Bangkok, 20-22 November 1996*, Bangkok, King Mongkut's Institute of Technology Thonburi, 151-168.
- Schart, Michael, 2003. *Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Sharwood Smith, Michael, 1991. «Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner», *Second Language Research* 7, 2, 118-132.
- Trocmé-Fabre, Hélène, 1987. *J'apprends, donc je suis. Introduction à la neuropédagogie*, Paris, Les Editions d'Organisation.
- Vygotsky, Lev, 1998. *Théorie des émotions. Etudes historico-psychologique*, Paris, L'Harmattan.

L'apprentissage de transfert par les jeunes apprenants

1. L'intercompréhension en contexte scolaire en Allemagne

Pour l'intercompréhension romane dans des contextes germanophones, il existe notamment des études réalisées avec des élèves du secondaire et des étudiants universitaires de langue allemande et de toutes disciplines confondues avec cependant une forte proportion de romanistes (cf. par ex. Meissner 1997, Meissner/Burk 2001, Müller-Lancé 2003, Böing 2004, Behr 2007, Bär 2009, Meissner 2010, Meissner/Morkötter 2009). Dans les pays romanophones, plusieurs projets adressés explicitement aux jeunes apprenants de langue maternelle romane ont vu le jour, dont *euro-mania* (Escudé 2010), *Itinéraires romans* (Álvarez/Tost 2008) ou le nouveau projet de l'ATILF sur l'enseignement de l'étymologie. Jusqu'à présent, l'approche intercompréhensive dans un contexte germanophone dès le début du secondaire reste une *terra incognita* que le projet décrit dans cet article se propose de découvrir.

Quels sont les atouts linguistiques, hormis les ressources volitionnelles, dont les jeunes élèves germanophones disposent lors qu'ils abordent une première langue romane ? Conformément au linguiste Mario Wandruszka (1979) qui parlait du « multilinguisme interne » de chaque langue, une des plus grandes ressources de ces jeunes apprenants est fournie par la langue qu'ils connaissent le mieux, à savoir leur langue maternelle. Néanmoins, il s'agit d'un argument à relativiser. Ceci est dû au fait que, dans les lexiques des enfants germanophones, la proportion de mots d'étymologie germanique dépasse de loin celle d'autres familles linguistiques. Autrement dit, la partie des 'Fremdwörter'¹ connue par les enfants de cet âge est nettement inférieure à celle d'un adulte familiarisé avec la lecture de la presse « sérieuse » ou de publications d'une discipline universitaire. Quant à la première langue étrangère scolaire, en général l'anglais, les connaissances ne sont que celles d'un apprenant débutant en cette langue. Un autre argument à considérer concerne le caractère du lexique de l'anglais en tant que langue étrangère « didactisée ». Tandis que les mots de la langue quotidienne appartiennent largement aux origines germaniques de l'anglais, les mots savants (latins, romans, grecs) font plutôt partie du registre « théorique ». En référence aux termes et niveaux du CERL, il s'en suit que la proportion de germa-

¹ Force est de souligner que les termes de la linguistique française comme *xénisme*, *mot savant*, *mot populaire*, etc. ne se prêtent pas à la description des vocabulaires germaniques où on distingue entre *Fremdwort* (lexème d'origine étrangère facilement identifiable: *Phantasie*, *Tragödie*, *Grammatik*, *Adjektiv*) et *Lehnwort* (assimilé: *Kamin*, *Pfirsich*, *Tomate*, *Kartoffel*).

nismes est plus importante pour les niveaux A1 et A2 que pour les B1 (Meissner 1991, 199). Autrement dit, l'anglais comme langue étrangère déploie son potentiel linguistique transfériel par rapport à l'apprentissage d'une langue romane plutôt à partir du niveau de compétence A2+/B1 que A1, à travers le traitement de thématiques théoriques plutôt que concrètes.

2. Le projet : « L'intercompréhension précoce au début de l'enseignement secondaire »

Entretemps, il est généralement connu que l'approche intercompréhensive ne permet pas seulement le développement rapide d'une compétence réceptive dans une ou plusieurs langues à l'intérieur d'un groupe de langues, mais qu'elle est aussi une puissante stratégie de sensibilisation à l'apprentissage des langues en général.

Mais à partir de quel âge les avantages de l'approche intercompréhensive peuvent-ils être exploités en faveur de l'apprentissage du plurilinguisme ? Notons que d'après les statistiques européennes Eurostat (2012, 142sq.²) et selon l'étude quantitative *Pour le multilinguisme : Exploiter à l'école la diversité des contextes européens* (Androulakis et al. 2007, 216sq.) qui se révèle plus explicite sur ce point, l'offre des langues étrangères en milieu scolaire est de loin le facteur le plus important pour la formation du plurilinguisme des citoyens. Et ajoutons, plus c'est tôt et mieux c'est (Meissner 2011a, 270). Cependant, une réflexion langagière est souvent considérée comme inappropriée aux enfants (cf. Wagner 2009, 64) bien que des études effectuées à l'école primaire aient montré une capacité des élèves à découvrir des régularités (cf. p. ex. Kolb 2007, Oomen-Welke 2006, Wagner 2009). Comme notion de travail, nous utilisons le terme de l'intercompréhension *précoce*. Il va sans dire que ce terme demandera d'autres précisions au fur et à mesure que d'autres contextes seront concernés.

En référence à notre étude, l'intercompréhension *précoce* sera définie comme « intercompréhension au début de l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère dans le cadre du secondaire ». Pour la plupart des élèves allemands, il s'agit d'un pas important dans leurs biographies langagières. Quant aux langues-cibles, l'intercompréhension implique la rencontre d'une langue appartenant à une autre famille que la langue maternelle. (Rappelons que l'anglais dispose d'une structure largement germanique.)

2.1. La question des langues cibles en intercompréhension précoce dans la perspective germanophone

Le néerlandais est de loin la seule langue germanique qui est à la portée intercompréhensive des élèves germanophones (bien que la deuxième mutation consonantique en allemand ne se soit pas produite comme dans les autres langues germaniques : par

² <epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/978-92-9201-242-7/EN/978-92-9201-242-7-EN.PDF>.

ex. ald. : ‘geben’, néerl. : ‘geven’, angl. : ‘give’ ou ald. : ‘helfen’, néerl. : ‘helpen’, angl. : ‘help’ etc. (cf. Lutjeharms 2007, 286).

Au niveau lexical, il y a de nombreuses bases de transfert concernant par exemple les substantifs comme néerl. *mogelijkheid* = ald. ‘Möglichkeit’ (« possibilité »), les adjectifs : néerl. *groot* = ald. ‘groß’ (« grand ») ou les verbes : néerl. *spelen* = ald. ‘spielen’ (« jouer »). La découverte de telles ressemblances inter-langues (= transfert inter-langues) permet d’autres opérations de transfert comme le transfert morphologique intra-langues : *mogelijkheid* → *mogelijk* (*Möglichkeit*, *möglich*). Comme le néerlandais est de même assez similaire à l’allemand au niveau syntaxique, il peut contribuer à une sensibilisation des enfants aux catégories grammaticales (cf. *ibid.*, 283) :

Omdat ze vandaag geen tijd heeft, zal ze het morgen wel brengen.

Weil sie heute keine Zeit hat, wird sie es morgen schon bringen.

De telles activités transférielles peuvent aider les élèves à découvrir leurs capacités d’apprentissage et déclencher des processus de transfert d’identification de toutes sortes. Dans ce contexte, il faut souligner que la didactique de l’intercompréhension a enrichi le concept de « transfert » en distinguant entre transfert inter-langues, transfert intra-langues, transfert d’identification, transfert de production, transfert lexical, transfert morphologique, transfert syntaxique etc. (cf. par ex. Meissner 2002). Cette typologie élargie de transfert qui met l’accent sur les *processus* et pas seulement sur les résultats des opérations transférielles permet une exploration détaillée des activités de transfert dont les enfants sont capables. Comme ces opérations de transfert sont d’une importance générale pour l’apprentissage des langues, le projet portait sur plusieurs langues cibles (l’anglais, l’espagnol, le français, l’italien et le néerlandais).

2.2. Les principales questions de recherche et les données

En tenant compte des conditions discutées ci-dessus, on arrive aux principales questions de recherche suivantes (cf. Morkötter 2011, 2016) :

- La typologie élargie de transfert est-elle applicable aux processus intercompréhensifs de jeunes apprenants ?
- Les enfants réussissent-ils à effectuer des transferts ?
- Quels types de transfert sont réalisés ?
- Quelles stratégies les enfants développent-ils et peuvent-ils profiter de ces stratégies pour l’apprentissage de l’anglais ou du français ?

Les données ont été recueillies dans le cadre d’une étude de cas longitudinale et dans deux classes du début du secondaire. Le sujet de l’étude longitudinale est un garçon de 11 ans que nous appellerons Thomas et qui commence à apprendre le français (après l’anglais). L’étude a été effectuée entre juin 2009 et août 2010. Elle se réfère à :

- six séances intercompréhensives en groupe de cinq élèves,
- 16 séances intercompréhensives individuelles et
- une interview rétrospective finale.

En ce qui concerne les deux classes des grades 6 et 7, les données ont été recueillies à l'aide de questionnaires portant sur les biographies langagières et les vécus de l'intercompréhension.

Les données provenant des séances individuelles relèvent surtout de protocoles de pensée à haute voix ; en partie du type « observation participante » dans le cadre de dialogues pédagogiques. Par conséquent, elles révèlent, à un certain degré, le guidage de l'enseignant. Toutes les données ont été triangulées.

2.3. Les protocoles de penser à haute voix et le dialogue pédagogique

Pour la méthodologie de l'intercompréhension, les protocoles de pensée à haute voix jouent un rôle important puisqu'ils montrent les dimensions cognitives et métacognitives de l'apprenant pendant l'évènement intercompréhensif. Malgré les divergences concernant la fiabilité de cette méthode de collecte de données, les protocoles de pensée à haute voix sont, surtout en combinaison avec des triangulations communicatives et le soutien de vidéo-/d'audiographies par exemple, en général considérés comme un outil valable de la recherche qualitative.

Dans le cadre d'une étude pilote (antérieure) avec une élève de dix ans et le néerlandais comme langue cible de l'intercompréhension, j'ai utilisé un texte portant sur un groupe de musiciens contenant l'extrait suivant : « Met meerdere officiële fansites, vele liedjes en optredens » (= « Avec plusieurs sites (internet) de fans officiels, beaucoup de (petites) chansons et apparitions sur scène. »). Lors de son travail intercompréhensif, la jeune fille a donné une traduction allemande tout à fait correcte de ce passage : « Mit mehreren offiziellen Fanseiten ... vielen Liedern und Auftritten ». (1/24-25), mais sans faire aucun commentaire, alors qu'elle devait commenter ses propositions. Quand je lui ai demandé comment elle était arrivée à la solution, surtout pour le substantif néerlandais « optredens » qui ressemble peu à ald. « Auftritte(n) », elle a dit : « Ich dachte zuerst Oper, aber treden... » (1/25-26) (= « D'abord, je pensais [que c'était] opéra, mais treden. »). Notons que la différence entre néerl. *treden* et son équivalent ald. *treten* n'est que minimale.

Ce qu'on observe au niveau méthodologique résulte de la taciturnité (et des non-dits) qu'on rencontre souvent chez les jeunes apprenants. Même après une deuxième sollicitation, cette élève ne dit toujours pas ce qu'elle a fait pour trouver la solution. Au lieu de cela, elle verbalise une hypothèse rejetée. Interrogée une troisième fois, elle répond : « Mit diesem *tredens* da *tred* 'Tritt' Auftritt » (1/27-28) (= « Avec ce *tredens*-là, *tred* 'Tritt' 'Auftritt' »). C'est au plus tard avec cette explication qu'elle donne la preuve de sa capacité à décrire sa stratégie pour effectuer ce transfert d'identification.

La conclusion qu'il faut tirer de cet exemple est que les enfants utilisent des stratégies même quand ils ne les verbalisent pas. Ce résultat est loin d'être surprenant. Pour de futures recherches en intercompréhension, il faudra que celles-ci « mesurent » (si possible) l'optimisation des processus d'apprentissage de langues à partir de l'analyse des propres stratégies intercompréhensives mises en place en combinaison avec la

verbalisation. Il va sans dire que celle-ci doit être considérée comme une stratégie *sui generis*. Vu le blocage dont les enfants font preuve quand on leur demande d'analyser leurs propres stratégies, d'autres desiderata concernent le rapport entre le dialogue pédagogique et la conscientisation à l'apprentissage et les protocoles de pensée à haute voix en tant que stratégie d'auto-sensibilisation à l'apprentissage des langues.

3. L'analyse des processus intercompréhensifs reposant sur à la typologie élargie des transferts

Une analyse d'opérations de transfert exemplaires sera présentée ci-dessous sur la base de la typologie élargie.

3.1. La décomposition de mots

Les cas dans lesquels Thomas emploie la stratégie de la décomposition sont variés. Il l'utilise pour des fonctions différentes. Premièrement, il décompose les mots pour identifier leur sens, comme pour néerl. «doelman» dans : «Het spel wordt gespeeld door twee teams van normaliter elf spelers (inclusief de doelman)» (= «Le match est joué par deux équipes de normalement onze joueurs (le gardien de but inclus).») tiré d'un texte sur les règles du football. Dans «Gespielt wird mit zwei Teams mit normalerweise elf Spieler, inklusive dem, dem Tormann,... Torwart.» (TR 1, l. 342), l'identification de «gardien de but» s'effectue sur le modèle morphologique de l'allemand «but» Tor (doel) + «homme» (man). Ainsi, on pourrait être tenté de parler déjà d'un transfert de production à partir de la langue de départ.

Une deuxième fonction de la stratégie de décomposition consiste à déterminer la catégorie grammaticale d'un mot. Comme exemple, on citera le verbe «voetbalden» dans la phrase : «Scholieren uit Duitsland, België en Nederland voetbalden voor de 16e keer voor de Drielandencup.» (= «Des élèves d'Allemagne, de Belgique et des Pays Bas jouaient au football pour la «Coupe des Trois Pays» pour la seizième fois.»). Notons que l'allemand ne connaît pas le verbe **fußballen* :

enseignante:	Und was ist das hier in diesem Fall für ein Wort?
Thomas:	Fußball.
enseignante:	Ja, also was für eine, was für eine Wortart?
Thomas:	Ähm, ein Verb oder so.
enseignante:	Ja, genau, genau, genau. Wie kommst du darauf, dass das hier ein Verb ist? Also ist, ist ja richtig, ne?
Thomas:	Ja, weil es da, dieses -balden. (TR 2, l. 158-164)
[enseignante :	Et c'est quoi comme mot dans ce cas-ci ?
Thomas :	Football.
enseignante :	Oui, alors quelle, quelle sorte de mot ?
Thomas :	Eh, un verbe ou quelque chose comme ça.
enseignante :	Oui, c'est ça, c'est ça, c'est ça. Comment est-ce que tu sais que cela est un verbe ? C'est correct.
Thomas :	À cause de ce -balden.]

Comme l'indique sa première réponse, Thomas interprète la question d'abord comme une invitation à indiquer le sens du mot (probablement parce que les élèves de 6e ne sont guère encouragés à analyser la structure d'un mot). Après avoir compris la question, il reconnaît néerl. «voetbalden» comme verbe en se référant à la terminaison «-balden». Notons qu'il est conscient de la classe du mot bien qu'il n'y ait de correspondance morphologique dans aucune des langues qu'il connaît.

Au cours des séances d'intercompréhension, Thomas transfère la stratégie de la décomposition aux langues étrangères qu'il est en train d'apprendre (l'anglais et le français).

L'exemple anglais se réfère à la fonction de l'identification de signification. A titre d'exemple, nous prenons l'extrait suivant (tiré d'un texte sur le carnaval): «during the celebrations, which mark an overturning of daily life». (= «pendant les fêtes qui marquent un bouleversement de la vie quotidienne»):

- | | |
|----------------|---|
| enseignante: | was passiert mit dem Alltag? |
| Thomas: | Das Gegenteil vom Alltag. |
| enseignante: | Ja, genau, ne. |
| Thomas: | <i>Turn around</i> also. Ähm ja. (TR 9, l. 35-38) |
| [enseignante:] | Qu'est-ce qui se passe avec le quotidien ? |
| Thomas : | Le contraire du quotidien. |
| enseignante : | Oui, c'est ça, n'est-ce pas. |
| Thomas : | Alors <i>turn around</i> . Eh, oui.] |

Thomas comprend (probablement à l'aide du contexte et de sa familiarité avec le concept de carnaval) que le mot «overturning» signifie «le contraire (de la vie quotidienne)». Il décompose le mot en préfixe («over-») + radical («-turn-») + suffixe («-ing», ici marqueur de nom). Pour le radical *turn*, il active le 'phrasal verb' «turn around» qui correspond grosso modo au sens intentionné du substantif «overturning».

A titre d'illustration, nous choisissons un autre exemple qui se réfère aux phénomènes décrits auparavant : la décomposition d'un mot pour identifier (a) sa signification et (b) sa catégorie grammaticale. La thématique concerne également le carnaval. Cette fois le texte est en français : «animations et spectacles rythmeront le week-end». Au niveau linguistique, l'exemple est comparable à celui de «voetbalden», car l'allemand connaît le substantif «Rhythmus» (comme l'exemple de *Fußball*), mais pas le verbe «rythmer» :

- | | |
|--------------|---|
| Thomas: | Wo Animationen und Spektakel was heißt dieses <i>rythmeront</i> , hat das irgendwas mit Rhythmus zu tun oder so? |
| enseignante: | Ja, genau. Genau. |
| Thomas: | Ähm, nacheinander oder so was. Ähm, äh, jedes Wochenende oder so was. (TR 9, 408-411) |
| [Thomas:] | Où animations et spectacles, qu'est-ce que ça veut dire, ce <i>rythmeront</i> , est-ce que cela a quelque chose à faire avec Rhythmus ou quelque chose comme ça ? |

enseignante : Oui, c'est ça, c'est ça.
 Thomas : Eh, l'un après l'autre ou quelque chose comme ça. Eh, eh, chaque week-end ou quelque chose comme ça.]

Interprétation : Thomas vérifie d'abord son hypothèse inter-langues en ayant recours à ses ressources linguistiques préalables (de l'allemand). Il constate une correspondance de sens entre le nom « Rhythmus » et la forme française « rythmeront ». Ce qui rend la désambiguïtion du passage « animations et spectacles rythmeront le week-end » difficile est la lacune en allemand (manque d'une forme verbale dérivée de « Rhythmus ») et l'identification d'une expression qui aille avec le sujet « animations et spectacles ». Aussi est-il impressionnant que Thomas réussisse à trouver une solution en se servant d'un adverbe, 'nacheinander' (« l'un après l'autre »)³.

3.2. Le transfert lexical dans le format du dictionnaire pluri-langues personnalisé

Le dictionnaire pluri-langues personnalisé a pour but de sensibiliser les apprenants à leurs propres opérations de transfert inter-langues :

<u>italien</u>	<u>français</u>	<u>anglais</u>	<u>allemand</u>	<u>latin</u>	<u>autres langues</u>
<i>presenta- zione</i>	<i>présenta- tion</i>	<i>presenta- tion</i>	<i>Präsenta- tion</i>	<i>presentatio</i>	
<i>attiv-ità -tt-</i>	<i>activ-ité -ct-</i>	<i>activ-ity -ct-</i>	<i>Aktiv-ität -kt-</i>	<i>activ-itas/ tem -ct-</i>	
...					

De telles séries ne facilitent pas seulement un transfert d'identification mais aussi de production. Connaissant la série morphologique en *-zione*, *-tion*, *-tion*, *-tion*... on arrive très vite à es. *-ación* ou pg. *-ão*. De surcroît, disposer de telles ressources morphologiques est un outil efficace pour l'apprentissage du vocabulaire d'autres langues. Car on ne peut contester que les langues ne sont pas représentées séparément dans le lexique mental, mais que l'on a plutôt à faire à une structure de réseau (par ex. Lutjeharms 2003, 65). Une troisième fonction du dictionnaire plurilingue personnalisé est de type prophylactique et concerne les fautes de langue. Cela concerne par ex. la désambiguïtion de la polysémie d'it. 'macchina' – « machine/voiture » en français. Dans le cas de tels faux amis, le professeur introduira des conventions de la mise en relief (écriture en rouge, points d'exclamation, commentaires etc.). Concer-

³ En conséquence, on peut dire qu'il a compris toute la phrase sauf le complément d'objet direct, « le week-end », qu'il a interprété comme signifiant « chaque week-end » au lieu de « au cours du week-end ».

nés sont à la fois l'orthographe et d'autres domaines de l'architecture linguistique. Une source d'erreurs des apprenants germanophones concerne les interférences avec l'anglais (type : 'example'). En plus, le dictionnaire personnalisé servira de stratégie mnémotechnique au fur et à mesure que les apprenants établiront des relations entre les congruences (de forme) et les équivalents (de sens) des langues concernées. Le verbe « continuer à faire qc. » dont la forme de l'équivalent de sens est tout à fait différente en allemand ('weitermachen/fortfahren, etwas zu tun') est un exemple. Dans ce cas, l'activation de l'adverbe allemand 'kontinuierlich' (« de manière continue ») peut faciliter la mémorisation (cf. aussi Meissner 1998, 53). Souvent, c'est en changeant la classe de mot que l'on trouve une correspondance lexicale :

<u>italien</u>	<u>français</u>	<u>anglais</u>	<u>allemand</u>	<u>latin</u>	<u>autres langues</u>
<i>differenti</i> (adj.)	<i>différent</i>	<i>different</i>	<i>Differenz</i>		

Ce tableau est extrait du dictionnaire plurilingue d'un jeune collégien (cf. partie 2.2.). Comme l'adjectif « différent » ne fait pas partie du lexique central allemand ('anders' et 'unterschiedlich'), l'apprenant passe au substantif 'Differenz'. Cette flexibilité morphosyntaxique est importante ; surtout pour l'intercompréhension au-delà des familles de langues où les bases de transfert sont nettement moins nombreuses qu'entre langues apparentées.

Pourtant, les élèves ont aussi fait preuve d'une certaine insistance sur une traduction inter-langue qui correspond exactement à la forme grammaticale en langue-cible. Le dialogue suivant portant sur le participe passé 'organizzato' dans « organizzato nell'Essex con successo dal 1948 » révèle cette insistance :

- élève 1: Ahm, also bei Französisch habe ich geraten, da habe ich jetzt *organisier* (...), ...
 enseignante: Ja.
 élève 1: ... im Englischen *to organize*, im Deutschen heißt es *organisieren*.
 [...] élève 2: Also ich meine, das heißt *organisiert*. (l. 38-41 und 50)
 [...] élève 1: Eh, alors pour le français, j'ai deviné⁴, là, j'ai *organiser* (...), ...
 enseignante: Oui.
 élève 1: ... en anglais *to organize*, en allemand, c'est *organisieren*.
 [...] élève 2: Alors moi, je pense que c'est *organisiert*.]

Evidemment, l'élève 1 remplace le participe passé 'organizzato' par un infinitif (« organiser » en français, 'to organize' et 'organisieren'). Peut-être se souvient-il

⁴ L'apprenant utilise le verbe « deviner » pour décrire le processus de l'intercompréhension. Pourtant, le transfert de production dans trois langues différentes qu'il a opéré est, bien sûr, beaucoup plus que simplement l'action de « deviner » parce qu'il est basé sur un savoir déclaratif et procédural (ici: sur la terminaison des infinitifs).

que les « vrais » dictionnaires enregistrent les verbes sous leurs formes d'infinitifs ? L'autre élève s'oriente apparemment sur la catégorie grammaticale 'organizzato' qui correspond à l'ald. 'organisiert'. Notons que de telles équations faites d'analogies de forme et de sens facilitent la mémorisation :

<u>italien</u>	<u>français / latin</u>	<u>anglais</u>	<u>allemand</u>	<u>autres langues</u>
<i>organizz<u>ato</u></i>	<i>organis<u>é</u></i>	<i>organiz<u>ed</u></i>	<i>organis<u>iert</u></i>	<i>organiz<u>ado</u></i> (esp.)

3.3. Le transfert syntaxique

Par analogie avec le format de tâche des séries lexicales (cf. Meissner 2004, 86sq.), il y a les « séries syntaxiques ». Thomas a reçu des cartes de mots ou des phrases relatives ou conditionnelles ou d'autres hypotaxes en anglais, espagnol, français et italien. L'objectif était, bien sûr, de lui faire découvrir qu'il y a des correspondances syntaxiques entre les langues concernées, mais aussi une différence par rapport à l'allemand :

The	train	<u>that</u>	<u>goes</u>	to	Paris	has	left.
Le	train	<u>qui</u>	<u>va</u>	à	Paris	est	parti.
Il	treno	<u>che</u>	<u>va</u>	a	Parigi	è	partito.
El	tren	<u>que</u>	<u>va</u>	a	París	ha	salido.
Der	Zug	<u>der</u>		nach	Paris	<u>fährt</u>	ist abgefahren.

Thomas découvre que contrairement à l'allemand, le verbe de la phrase subordonnée n'est pas en position finale. Il exprime sa découverte en reproduisant la structure syntaxique française mot par mot dans sa langue maternelle :

Thomas: [Der Zug] das geht, oder?
 enseignante : Ja, genau. (TR 11, l. 91-92)

Cette reproduction que Thomas effectue de sa propre initiative est aussi une stratégie de démonstration pour se sensibiliser aux structures morphosyntaxiques et pour améliorer, par ce biais, des effets de mémorisation. En fait, il s'agit d'une vieille technique qu'on rencontre dans les textes interlinéaires des manuels historiques (Meissner 2012). En effet, ce format se prête aussi à l'approche intercompréhensive.

En même temps, Thomas établit une relation entre son observation syntaxique et ses connaissances en français bien qu'elles soient encore faibles. Ce faisant, il décompose la formule : « Deswegen auch *ça va*, oder? » (l. 93) (= « C'est pour ça [qu'on dit] *ça va*, n'est-ce pas ? »). En fait, il n'emploie pas seulement cette stratégie, il en a aussi pris

conscience. Ce recours au domaine du savoir-apprendre se traduit par un « impératif » que Thomas applique à sa propre personne:

- Thomas: Der, jetzt mal wörtlich übersetzt, der Zug, der geht Paris nach ist abgefahren.
- [...]
- Thomas: Der. Der geht nach Paris.
- enseignante: Mhm.
- Thomas: Also nicht der nach Paris geht, sondern der, der geht nach Paris. (TR 11, l. 110-114)
- [Thomas: Le, alors, traduisons littéralement, le train qui va Paris à est parti.
- [...]
- Thomas: Qui. Qui va à Paris.
- enseignante: Mhm.
- Thomas: Alors, ce n'est pas qui à Paris va, mais qui, qui va à Paris.]

Thomas utilise cette stratégie à d'autres occasions et à l'égard de bien d'autres co-textes. En répétant cette stratégie de désambiguïsation avec succès, il réussit chaque fois un transfert didactique: des *concerts* de *musique* rock – « Rockmusikkonzer~~te~~ » (TR 9, l. 245, un *gardien de but* – *doelman* – *Tormann* – *Torwart* (différence et similarité structurelles français – néerlandais – allemand). Le savoir acquis à travers l'intercompréhension du néerlandais (et des autres langues déjà apprises à l'école) ne se limite pas à l'apprentissage du français seul. Il suffit de regarder seulement la structure *auberge* de *jeunesse* # ald. '*Jugendherberge*' ~ '*albergue* de *jóvenes*'. Thomas parle de « traduire littéralement » à propos de la « *Rhénanie du Nord-Westphalie* » ('*Nordrhein-Westfalen*') : « Rheinnord-Westfalen steht da ja eigentlich wörtlich übersetzt, oder? » (TR 8, l. 243-244) (= « En fait, traduit littéralement, c'est *Rheinnord-Westfalen* qui est écrit là, n'est-ce pas ? »).

C'est en appliquant de telles stratégies que l'apprenant découvre, à travers des structures morphologiques et syntaxiques très différentes, des modèles complexes de composition lexicale ou syntaxique différent de sa langue maternelle. Cette observation nous renvoie à l'hypothèse du marquage (*markedness hypothesis*) d'Eckman, (1977, 321). Selon cette hypothèse, un « paradigme » en une langue-cible passe pour difficile quand il n'a pas d'équivalent dans la langue de départ. Les nombreux exemples fournis par Thomas et les élèves montrent que l'approche intercompréhensive (précoce), permettant une sensibilisation aux langues et à leur apprentissage, met davantage d'échantillons linguistiques et comportementaux affectant l'apprentissage des langues à la disposition des jeunes apprenants. Et force est de retenir que ces *patterns* deviennent très vite des bases de transfert.

4. Résumé et conclusion

Pour revenir aux questions évoquées ci-dessus (cf. partie 2.2.), les analyses prouvent que la typologie élargie de transfert, dont les bases empiriques ont été décrites ailleurs et à l'égard d'autres publics (Meissner 2010, 2011b) s'appliquent aussi aux processus intercompréhensifs des jeunes apprenants du début du secondaire. En plus, elle se révèle indispensable pour le guidage pédagogique de l'intercompréhension au-delà des langues apparentées où les opérations transférielles demandent une organisation mentale plus complexe. Dans bien des cas, les enfants réussissent à effectuer des processus de transfert d'identification entre formes opaques même si un soutien pédagogique initial est, bien souvent, nécessaire. Ce faisant, les apprenants de 11 à 13 ans emploient différentes stratégies : décomposer des mots pour identifier formes et significations, catégories grammaticales et des régularités syntaxiques. Sont concernés des transferts morpho-syntaxiques, lexicaux et d'apprentissage. Il faut souligner, *last but not least*, que les enfants ont, en partie, développé ces stratégies sans soutien particulier du professeur.

Bien sûr, l'étude de cas longitudinale appréhendant les expériences de Thomas ne se prête pas aux généralisations. Néanmoins, les données rassemblées montrent aussi, tout comme les données des autres élèves, que les élèves du secondaire sont, dès le début, ouverts à la pédagogie intercompréhensive et prennent très vite conscience des avantages que leur procure la didactique de l'intercompréhension.

Université de Rostock, Allemagne

Steffi MORKÖTTER

Références bibliographiques

- Álvarez, Dolores/Tost, Manuel, 2008. « Itinéraires romans: une approche innovante et ludique de l'intercompréhension », in : Conti, Virginie / Grin, François (ed.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*, Chêne-Bourg, Georg Editeur, 323-339.
- Androulakis, Georges/et al., 2007. *Pour le multilinguisme: Exploiter à l'école la diversité des contextes européens. Résultats d'une étude internationale*, Liège, Éditions de l'Université de Liège.
- Bär, Marcus, 2009. *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*, Tübingen, Narr.
- Behr, Ursula, 2007. *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung*, Tübingen, Narr.
- Böing, Maik, 2004. « Interkomprehension und Mehrsprachigkeit im zweisprachig deutschfranzösischen Bildungsgang – ein Erfahrungsbericht », *französisch heute* 34/1, 18-31.
- Eckman, Fred R., 1977. « Markedness and the contrastive analysis hypothesis », *Language Learning* 27/2, 315-330.

- Escudé, Pierre, 2010. «L'intercompréhension et ses compétences: euro-mania: une première lecture de l'emploi de la méthode d'apprentissage en intercompréhension», in: Doyé, Peter/Meissner, Franz-Joseph (ed.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven/L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives/Promoting Learner Autonomy through intercomprehension: projects and perspectives*, Tübingen, Narr, 62-74.
- Kolb, Annika, 2007. *Portfolioarbeit. Wie Grundschulkinder ihr Sprachenlernen reflektieren*, Tübingen, Narr.
- Lutjeharms, Madeline, 2003. «Niederländisch und Deutsch als Tertiärsprachen?», in: Meissner, Franz-Joseph/Picaper, Ilse (ed.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne. Contributions au Colloque sur le plurilinguisme entre Rhin et Meuse. Beiträge zum Kolloquium zur Mehrsprachigkeit zwischen Rhein und Maas. Goethe-Institut Lille (21/XI/2000)*, Tübingen, Narr, 62-81.
- Lutjeharms, Madeline, 2007. «Miniporträt Niederländisch», in: Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (ed.), *EuroComGerm – die sieben Siebe: germanische Sprachen lesen lernen*, Aachen, Shaker, 275-298.
- Meissner, Franz-Joseph, 1991. «Lehrwerksanalyse zur Interlexis: *English G* versus *Échanges* oder: Was leistet die erste für die zweite Fremdsprache?», *französisch heute* 22/3, 191-210.
- Meissner, Franz-Joseph, 1997. «Philologiestudenten lesen in fremden romanischen Sprachen. Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus einem empirischen Vergleich», in: Meissner, Franz-Joseph (ed.), *Interaktiver Fremdsprachenunterricht: Wege zu authentischer Kommunikation. Festschrift für Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag*, Tübingen, Narr, 25-43.
- Meissner, Franz-Joseph, 1998. «Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: das mentale Lexikon», in: Meissner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (ed.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, Tübingen, Narr, 45-69.
- Meissner, Franz-Joseph, 2002. «Le transfert dans la didactique du plurilinguisme», in: Kischel, Gerhard (ed.), *EuroCom: mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*, Aachen, Shaker, 46-58.
- Meissner, Franz-Joseph, 2004. «Introduction à la didactique de l'eurocompréhension», in: Meissner, Franz-Joseph/Meissner, Claude/Klein, Horst G./Stegmann, Tilbert D. (ed.), *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*, Aachen, Shaker, 7-140.
- Meissner, Franz-Joseph, 2010. «Interkomprehension empirisch geprüft: Kompetenzprofile, Mehrsprachenerlebnis, Lernerautonomisierung», in: Doyé, Peter/Meissner, Franz-Joseph (ed.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven/L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives/Promoting Learner Autonomy through intercomprehension: projects and perspectives*, Tübingen, Narr, 194-226.
- Meissner, Franz-Joseph, 2011a. «Les formats de tâches en didactique de l'intercompréhension», in: Meissner, Franz-Joseph/et al. (ed.), *Intercomprehension – Learning, teaching, research – Apprentissage, enseignement, recherche – Lernen, Lehren, Forschung*, Tübingen, Narr, 267-284.
- Meissner, Franz-Joseph, 2011b. «La didáctica de la intercomprensión y sus repercusiones sobre la enseñanza de lenguas: el ejemplo alemán», in: *Synergies Chili* 6, 59-70.

- Meissner, Franz-Joseph, 2012. «Y avait-il une didactique de l'intercompréhension avant la lettre? La réponse des grammaires et des manuels des langues romanes.», in: Colombat, Bernard/Fournier, Jean-Marie/Raby, Valérie (coord.), *Vers une histoire générale de la grammaire française? Matériaux et perspectives*, Champion.
- Meissner, Franz-Joseph/Burk, Heike, 2001. «Hörverstehen in einer unbekannten romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb», *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12/1, 63-102.
- Meissner, Franz-Joseph/Morkötter, Steffi, 2009. «Förderung von metasprachlicher und meta-kognitiver Kompetenz durch Interkomprehension», *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 38, 51-69.
- Morkötter, Steffi, 2011. «L'intercompréhension au-delà des langues apparentées chez les jeunes apprenants: le cas du néerlandais *presenteerde*», in: Meissner, Franz-Joseph/et al. (ed.), *Intercomprehension – Learning, teaching, research – Apprentissage, enseignement, recherche – Lernen, Lehren, Forschung*, Tübingen, Narr, 243-253.
- Morkötter, Steffi, 2016. *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe. Untersuchungen zu früher Interkomprehension*, Tübingen, Narr, (à paraître).
- Müller-Lancé, Johannes, 2003. *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb: Lernstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*, Tübingen, Stauffenburg.
- Oomen-Welke, Ingelore, 2006. «Sprachunterricht sprachübergreifend – (wie) geht das praktisch, und hat es Effekte?», in: Timm, Johannes-Peter (ed.), *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer*, Tübingen, Narr, 303-320.
- Wagner, Ute, 2009. *Übergang Englisch. Fallanalysen zum Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule*, Tübingen, Narr.
- Wandruszka, Mario, 1979. *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, München, R. Piper/Co. Verlag.

Orientation vers le plurilinguisme – repère de qualité pour le développement de l’enseignement des langues romanes scolaires : Expériences de l’Institut pour le Développement de la qualité de l’éducation, Berlin (IQB)

Les mesures prises en Allemagne pour développer la qualité de l’enseignement ont-elles fait avancer la cause du plurilinguisme, notamment en référence à l’apprentissage des langues romanes ? La réponse semble être plutôt positive. Cependant, du point de vue de la didactique des langues romanes, il reste à relever certains déficits pour exploiter pleinement le potentiel existant.

L’article revient sur les décisions prises par la Conférence permanente des ministres de l’éducation et des affaires culturelles des Länder de la République Fédérale d’Allemagne entre 2004 et 2012. Elle enchaînera sur les objectifs éducatifs et sur le positionnement de l’apprentissage des langues romanes face à ces objectifs-là. Au cœur du débat se trouve la notion de « compétences », tant pour ce qui est de la définition exacte des rapports entre compétences et objectifs éducatifs que pour les différents modèles de compétences proposés par les linguistes et les didacticiens. Le modèle de compétences du CARAP (cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures) (Conseil de l’Europe 2009), le modèle de compétences retenu dans les documents officiels de la Conférence permanente des ministres l’éducation des Länder de la RFA (2012) ainsi que des exemples de tâches susceptibles de mettre en pratique ce modèle seront respectivement présentés. L’article clôturera sur l’analyse de données empiriques visant à connaître le degré de familiarisation des élèves et des enseignants aux nouveaux concepts ainsi que leur potentiel d’innovation.

1. Orientation politique: les standards éducatifs en Allemagne

Le déclencheur, voire *big bang*, de la plupart des réformes dans le système éducatif allemand entreprises entre 2004 et 2012 fut la publication de l’étude PISA 2000 qui révéla des résultats plutôt médiocres pour les élèves de 15 ans, donc au niveau du brevet, en ce qui concerne la compréhension écrite en langue maternelle et les mathématiques. La Conférence permanente des ministres de l’éducation des seize états fédéraux, alarmés, chargèrent alors des experts pédagogiques de faire un rapport, rapport qui fut publié en 2003 et qui conseilla de concevoir des standards éducatifs dans les matières principales, matières considérées comme le noyau ou la base d’une conception éducative moderne. Cette conception fut inspirée entre autres par

les travaux de deux chercheurs en psychologie pédagogique, F. Weinert et sa définition de compétences (2001), et J. Baumert (2008) et sa définition d'éducation. Il faut rajouter pour le public francophone que la notion d'éducation ne reflète pas entièrement le champ sémantique de la notion de « Bildung » que l'on emploie en allemand dans ce contexte. « Bildung » comprend aussi bien des aspects concernant l'éducation que des aspects concernant la culture. « Bildung » est donc éducation plus culture. Baumert (2008) a proposé les éléments suivants pour définir le terme de « Bildung » :

- Un processus permanent d'auto-formation
- Une approche réflexive à différents modes de rencontre avec le monde et d'appropriation du monde,

des compétences fondamentales:

- compétence en langue maternelle
- compétence de modelage mathématique
- compétence en langue(s) étrangère(s)
- compétence en technologies de l'information pour accéder au savoir
- compétence d'auto-régulation dans le domaine de l'acquisition du savoir

Nous trouvons donc ici la compétence en langues étrangères, mais le terme allemand « Fremdsprachenkompetenz » ne précise pas s'il s'agit d'une seule ou de plusieurs langues étrangères. Si l'on optait pour plusieurs langues étrangères, ce serait aux instances politiques de décider de quelles langues il s'agirait. Dans le rapport et les recommandations publiés en 2003, il n'était tout d'abord question que de trois matières fondamentales, l'allemand, les maths et l'anglais. Mais, les états fédéraux dans lesquels, à côté de l'anglais, le français était aussi enseigné comme première langue étrangère, ne serait-ce que à de faibles effectifs (la Sarre, le Baden-Wurtemberg et la Rhénanie-Palatinat), insistèrent pour intégrer le français au sein des matières-noyaux, matières dotées dès-lors de standards éducatifs.

A posteriori, cette décision-là se révéla être un soutien inattendu à la cause du plurilinguisme dans la mesure où c'était surtout la didactique des langues romanes qui disposait à ce moment-là de concepts concrets pour promouvoir le plurilinguisme. Ni les politiques de l'époque ni les didacticiens ne disposaient d'assez de clairvoyance pour comprendre qu'on avait décidé en même temps d'un appui au français et d'un appui au plurilinguisme, le modèle de compétences retenu en 2004 ne laissant pas encore entrevoir le potentiel du plurilinguisme. Depuis 2004, le français joue donc, au niveau des documents officiels, de fait et malgré lui, le rôle de représentant de toutes les langues étrangères autres que l'anglais.

2. Orientation conceptuelle: modèles de compétences

Les modèles de compétences sont la plupart du temps des réductions assez grossières destinées à transmettre l'essentiel d'une chose complexe. L'essentiel du modèle de compétences pour les langues étrangères conçu en 2003 (KMK 2004) repose sur

les compétences linguistiques rajeunies ou complétées par les compétences interculturelles et les compétences méthodologiques. On cherchera en vain une référence au plurilinguisme dans ce modèle-là, celle-ci se trouve tout au plus cachée au fond des explications, notamment concernant les compétences méthodologiques, mais là encore à l'état très rudimentaire:

Perception consciente et organisation de l'apprentissage. Les élèves sont aptes à réfléchir sur les méthodes d'acquisition des langues et les appliquer à l'apprentissage d'autres langues (KMK 2004, 18)

Il s'agit d'une seule phrase !

La conceptualisation d'une approche plurilingue au niveau des documents officiels n'était de toute évidence pas encore à l'ordre du jour en 2004 bien que, dès le milieu des années 1990, de probantes conceptions aient été proposées en didactique des langues romanes (cf. Meißner 1995). Les recommandations du rapport d'experts étaient, pour les langues étrangères, entièrement basées sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR 2001), qui prime une approche monolingue malgré ses maintes remarques visant le plurilinguisme. Le modèle de compétences du CECR est tout à fait dans la tradition des modèles anglo-américains et canadiens (Canale & Swain 1980, Bachmann 1990) des 'applied linguistics'. Cette approche monolingue fut complétée dans le Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP, Conseil de l'Europe 2009) par une approche résolument intégrative, dite plurielle. On y trouve diverses compétences comme par exemple

- une compétence de résolution des conflits, obstacles, malentendus
- une compétence de négociation
- une compétence de médiation
- une compétence d'adaptation
- une compétence à mettre en oeuvre, en contexte d'altérité, des démarches d'apprentissage plus systématiques, plus contrôlées
- une compétence de décentration
- une compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers,
- une compétence de distanciation
- une compétence à analyser de façon critique la situation et les activités (communicatives et/ou d'apprentissage) dans lesquelles on est engagé
- une compétence de reconnaissance de l'Autre, de l'altérité

(CARAP 2009, 40).

Quant aux standards éducatifs, il fallait attendre, en Allemagne, l'année 2012 pour que fût franchi la barrière et que l'on ouvrît grand la porte au plurilinguisme. Le modèle de compétences des standards éducatifs pour les langues étrangères (anglais/français) au niveau du baccalauréat (KMK 2012) réorganisa surtout le domaine des compétences méthodologiques et réserva – comparé au modèle de 2004 – une place à deux nouvelles compétences, la sensibilité pour les langues et la compétence à

apprendre les langues. La place centrale est toujours occupée par les cinq compétences linguistiques y compris les moyens linguistiques, la compétence communicative interculturelle et la compétence textuelle et médiatique, la compétence à apprendre les langues et la sensibilité pour les langues étant transversales à chacune des compétences. Ces deux dernières compétences donnent ainsi accès au plurilinguisme comme repère de qualité pour l'enseignement pluriel des langues.

Voici quelques dimensions-clés de la compétence du savoir apprendre des langues : la sensibilité pour la tâche, l'auto-monitoring et l'auto-évaluation, la découverte de sa propre compétence plurilingue et des expériences par rapport à l'apprentissage de plusieurs langues (Meißner 1995, 2001, 2010).

3. Études comparatives à l'égard du FLE: opportunités et limitations

Comme cela a été évoqué plus haut, le français en tant que première langue étrangère figure aussi parmi les matières évaluées régulièrement dans le cadre du monitoring du système éducatif allemand. Tous les ans, dans les classes huit (ce qui correspond aux classes de cinquième dans le système éducatif français), les compétences acquises dans le domaine de la compréhension écrite et orale sont évaluées. Il est clair que cette réduction sur les deux compétences réceptives constitue une vision très restreinte des performances et que l'emploi des tâches d'évaluation, le plus souvent sous forme de questions à choix multiples, ne peut constituer en soi un appui au plurilinguisme. Les acquis se situent ailleurs. Depuis l'introduction de ces évaluations – il faut mentionner aussi celles qui ont lieu tous les six ans dans le but de rendre compte des évolutions à l'échelle nationale – on peut constater un net progrès de l'entraînement systématique de la compréhension orale, compétence-clé pour l'apprentissage d'une langue étrangère ne serait-ce que de part son importance dans la communication réelle: selon Feyten (1991, 174), 45 % revient à l'écoute, 30 % à l'expression orale, 16 % à la lecture et 9 % à l'écriture (des chiffres similaires sont rapportés par Eggers 1996, 6). Or, les langues apprises parallèlement ou après le français peuvent se servir naturellement de l'intercompréhension qui mise sur l'entraînement des compétences réceptives.

En ce qui concerne le français, d'ailleurs, la première évaluation des langues à l'échelle nationale (Köller/Knigge/Tesch 2010) a révélé que les compétences réceptives des élèves apprenant le français comme première langue étrangère se situent même au-delà des compétences acquises en anglais. Force est donc de constater que l'investissement dans le français est 'profitable' pour utiliser un terme issu le discours économique. Vu le niveau atteint, le grand nombre d'années investies dans la langue se justifie. Si l'on rajoute les effets positifs sur l'apprentissage de l'anglais et d'autres langues romanes, on ne peut que féliciter les enfants qui ont choisi de commencer l'apprentissage des langues étrangères par le français.

4. Tâches d'apprentissage orientées vers les compétences

Pour combler les déficits évidents des tâches d'évaluation, l'Institut pour le développement de la qualité de l'enseignement entama, à partir de 2005, un projet de construction de tâches d'apprentissage (Tesch/Leupold/Köller 2008, Tesch 2010). Elles permettent notamment l'entraînement des compétences difficilement mesurables mais d'une extrême importance pour le développement des compétences plurilingues et pluriculturelles. Le processus de construction d'une tâche d'apprentissage passe par une analyse qui permet de saisir le potentiel didactique d'un texte. Les concepteurs d'une tâche se posent d'abord la question: Quelles sont les informations culturelles et les caractéristiques textuelles contenues dans le texte ? Ce n'est qu'ensuite qu'intervient l'analyse des caractéristiques linguistiques du texte qui, elle, mène à la question d'une possible sensibilisation pour la ou les langues et pour l'apprentissage de la langue en question ou des langues.

Le projet de constructions de tâches d'apprentissage, mené de 2005 à 2007, déboucha sur la publication, en 2008, d'un manuel didactique destiné surtout aux formateurs de professeurs (Tesch/Leupold/Köller 2008, Tesch 2010), mais la cause du plurilinguisme n'était alors pas encore à l'ordre du jour. Comme cela a été mentionné plus haut, il fallut attendre 2012 et l'aboutissement d'un deuxième projet de standards éducatifs, celui des standards pour l'épreuve du baccalauréat en matière de langues étrangères, pour trouver une conception qui, en développant le savoir-apprendre les langues, opte plus clairement pour la promotion du plurilinguisme. Parallèlement, fut publié un choix de tâches d'apprentissage illustrant cette perspective comme le montre l'exemple suivant (KMK 2012, 372):

Après avoir réalisé cette tâche, réfléchissez en allemand ou en français à ce qu'elle vous a apporté !

4 a Welche Kriterien für die Nützlichkeit einer Aufgabe im Hinblick auf Ihre persönlichen Lernfortschritte im Französischen können Sie nennen? Bitte notieren Sie diese.

Réfléchissez d'abord à des critères d'utilité: qu'est-ce qui fait qu'une tâche est utile ou non pour progresser dans l'apprentissage du français ?

4 b Können Sie jetzt sagen, nachdem Sie die Aufgabe bearbeitet haben, wie nützlich diese für Ihren Sprachlernprozess war?

Vous venez de résoudre une tâche particulière. Pouvez-vous maintenant indiquer dans quelle mesure elle vous semble utile et pourquoi ? Prenez des notes.

sehr nützlich / très utile

nützlich / utile

wenig nützlich / peu utile

überhaupt nicht nützlich / pas du tout utile

Begründen Sie Ihre Einschätzung, und gehen Sie dabei auf die konkreten Kriterien ein, die Sie in Aufgabe 4a ermittelt haben.

Justifiez votre évaluation en partant des critères concrets nommés à la tâche 4a.

Cette tâche met l'accent sur la réflexion des progrès personnels des apprenants. Le développement de critères personnels d'utilité doit anticiper – à la longue – le travail sur la tâche pour que les élèves comprennent le sens de la tâche et se sentent motivés pour la faire. Un critère serait, par exemple, la sensibilisation pour les registres de langue vu que les tâches qui précèdent celle-ci traitent d'annonces individuelles pour la location d'une chambre, annonces qui se distinguent par l'emploi très varié de registres linguistiques. Cette sensibilisation peut permettre non seulement de comprendre le contenu des annonces mais aussi de déchiffrer les moyens langagiers révélant la personnalité des auteurs des annonces.

4. Données empiriques

Le processus d'élaboration de ces tâches fut accompagné d'une investigation auprès de professeurs et d'élèves appelés à expérimenter et tester ces tâches dans leurs cours (Wäckerle/Tesch/Rjosk 2012). Le but de cette investigation consistait, d'une part, à en savoir plus sur le fonctionnement des tâches en cours de langue réel et, d'autre part, à rassembler des informations sur le degré d'innovation que représentaient ces tâches pour les enseignants. Deux questions s'imposèrent: a) la perception d'éléments innovateurs par les enseignants, b) la question de la présence d'aspects innovants ou de compétences innovatrices dans les cours de langues étrangères du lycée. On supposa au départ que la mise en pratique d'éléments innovateurs se situe sur une ligne continue entre deux pôles: les tâches habituelles et familières et les tâches à caractère innovant. En vue d'une future implémentation de ces tâches d'apprentissage, une position intermédiaire était souhaitable: ces tâches seraient destinées à intégrer des innovations dans les cours de langue en ne s'écartant pas trop des habitudes et des attitudes des enseignants. Une approche explorative était alors à envisager à ce sujet.

La phase d'essais des nouvelles tâches

En 2011, deux séries d'expérimentations informelles furent réalisées sur au total 37 tâches d'apprentissage, 22 en anglais et 15 en français. 106 enseignants de tous les seize états fédéraux y participèrent, tant des enseignants détachés par leurs Länder pour collaborer aux processus de construction de tâches à l'IQB que des enseignants complètement étrangers au projet. 1.800 élèves participèrent à ces expérimentations qui furent intégrés dans les cours normaux.

Résultats

L'enquête sur la perception du degré d'innovation reposa sur des questionnaires distribués aux enseignants, les enseignants étant priés de répondre à la question ouverte „Est-ce que vous avez trouvé ces tâches innovatrices? S'il vous plaît, justifiez votre réponse.” 80 enseignants répondirent à cette question. L'analyse des réponses montra qu'ils se référaient à des critères différents pour évaluer le caractère innovant des tâches: l'authenticité de la tâche, le thème, les formats, les méthodes engagées, l'orientation vers les compétences et à cet égard surtout l'implication de la sensibilisation aux langues, la compétence à apprendre les langues et la compétence

communicative interculturelle. Par rapport à la question du degré de présence de ces éléments innovateurs dans les cours, nous nous limitons ici aux trois compétences suivantes : sensibilisation linguistique, la compétence à apprendre les langues et la compétence interculturelle.

	jamais	1 ×	2-5 ×	6-10 ×	> 10 ×
“J’ai donné des tâches, pour lesquelles les élèves devaient utiliser des connaissances de leurs langues maternelles ainsi que d’autres langues étrangères” (autre que le français). (N = 96)	45,8 %	14,6 %	26,0 %	8,3 %	4,8 %
„J’ai entraîné les élèves à évaluer une tâche par rapport aux ressources nécessaires pour l’accomplissement de la tâche.” (N = 97)	22,7 %	13,4 %	29,9 %	19,6 %	13,3 %
„En travaillant sur des exemples concrets, on a focalisé sur le fait que les langues étrangères invitent à prendre une autre perspective sur le monde.“ (N = 95)	20,0 %	22,1 %	43,2 %	10,5 %	3,8 %

Tableau: fréquences des réponses données par les enseignants
(Wäckerle / Tesch / Rjosk 2012, 376-377).

Les enseignants furent priés, par exemple, d’indiquer le montant d’activités relatives à la sensibilisation aux langues pendant les six derniers mois: On voit que presque la moitié des enseignants indiquent n’avoir jamais posé de tâches concrètes au sujet de la sensibilisation linguistique. Les catégories « jamais » et « une fois » réunies s’élèvent à environ 60 %, chiffre qui montre clairement que cet aspect a été négligé jusqu’à présent dans les cours de langue.

L’image change un peu à la lumière des résultats au sujet des tâches visant la compétence à apprendre les langues et la compétence interculturelle communicative. Une des questions posées aux enseignants au sujet de la compétence du savoir-apprendre des langues fut: « J’ai entraîné les élèves à évaluer une tâche par rapport aux ressources nécessaires pour l’accomplissement de la tâche ». La question « En travaillant sur des exemples concrets, on a focalisé sur le fait que les langues étrangères invitent à prendre une autre perspective sur le monde. » fut posée au sujet de la compétence interculturelle communicative. On peut constater, qu’à chaque fois, les fréquences sont plus équilibrées que par rapport au domaine à la sensibilisation aux langues. En général, la fourchette des fréquences mesurées par rapport à ces deux dernières compétences est assez importante parmi les enseignants interrogés.

5. Bilan et perspectives

La communication a tenté de soutenir la thèse suivante: Le plurilinguisme en général et le français langue étrangère en particulier ont pu profiter des standards éducatifs en Allemagne et de l'orientation vers les compétences.

Ainsi, par exemple, la vision positive de l'apprentissage des langues du CECR a été intégrée dans les nouvelles conceptions. Les grandes études comparatives, axées sur la compréhension orale et écrite, ont favorisé le développement de la compétence diagnostique des enseignants et surtout l'intégration de la compréhension orale jusque-là négligée dans les cours de langues romanes.

En accord avec les nouvelles orientations et la stratégie globale des ministres de l'éducation des Länder, des tâches d'apprentissage a été conçues pour faire valoir les compétences difficilement évaluables comme la compétence communicative interculturelle, le savoir-apprendre les langues et la sensibilisation aux langues. Ces compétences-là sont considérées comme constitutives du plurilinguisme. Toutefois, elles ne font pas encore partie des activités habituelles en classe de langue, loin de là.

En ce qui concerne l'enseignement des langues romanes, l'orientation vers l'interculturel, l'intercompréhension et l'individualisation ainsi qu'un plus grand respect pour les intérêts thématiques des élèves peuvent être considérés comme fondamentaux pour assurer l'avenir dans la mesure où le choix de ces langues est en général optionnel et concurrentiel. L'espagnol est actuellement de plus en plus choisi comme deuxième langue étrangère au détriment du français.

Dans le domaine de la recherche en didactique, les conceptions proposées par la didactique générale et la pédagogie, telle l'orientation vers les compétences, l'apprentissage autonome et l'individualisation de l'enseignement, doivent dorénavant être concrétisées et étayées par la didactique des langues romanes (v. Leupold & Krämer 2010, Meißner & Tesch 2010, Meißner & Krämer 2011). Des études empiriques seraient nécessaires pour en savoir plus sur les connaissances plurilingues et pluriculturelles des élèves apprenant une deuxième et troisième langue étrangère ainsi que sur les rapports entre les attitudes et les expériences d'apprentissage individuelles en classe de langue. Enfin, des études empiriques de plus grande envergure concernant la mise en pratique de conceptions innovatrices en classe de langue telle l'intercompréhension ou l'approche basée sur les tâches d'apprentissage seraient souhaitables (Tesch 2012).

Universität Kassel

Bernd TESCH

Références bibliographiques

- Bachmann, Lyle, 1990. *Fundamental considerations in language testing*, Oxford, Oxford University Press.
- Baumert, Jürgen, 2008. « Was soll man unter Bildung verstehen? », *Die Deutsche Schule*, 100 (1), 16-21.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (ed.), 2003. *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Berlin, BMBF.
- Canale, Michael/Swain, Merrill, 1980. « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », *Applied Linguistics*, 1, 1-47, Retrieved June 27, 2012.
- CARAP = Conseil de l'Europe (ed.), 2009. *Cadre de référence pour les approches plurielles* <<http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=ijfunb2uA2g=&tabid=425&language=fr-FR> 01.10.2012>
- CECR = Conseil de l'Europe (ed.), 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- Deutsches PISA-Konsortium (ed.), 2001. *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen, Leske & Budrich.
- Eggers, Dietrich, 1996. « Hörverstehen: Bestandsaufnahme und Perspektiven », in: Kühn, P. (ed.), *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis*, Frankfurt am Main, Lang, 13-44.
- Feyten, Carine M., 1991. « The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition », *The Modern Language Journal*, 75/1991/2, 173-180.
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) (ed.), 2004, *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 4.12.2003. <www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/1.Fremdsprache_MSA_BS_04-12-2003.pdf>[21.04.2008].
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (ed.), 2006. *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*, München, Wolters Kluwer.
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) (ed.), 2012. *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*. <www.kmk.org/dokumentation/veroeffentlichungen-beschluesse/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen.html#c7035>
- Köller, Olaf/ Knigge, Michel/ Tesch, Bernd (ed.), 2010. *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Überprüfung der Erreichung der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss für Deutsch und die erste Fremdsprache in der neunten Jahrgangsstufe*, Münster, Waxmann.
- Leupold, Eynar/Krämer Ulrich (ed.), 2010. *Französischunterricht als Ort interkulturellen Lernens*, Seelze, Friedrich-Verlag.
- Meißner, Franz-Joseph, 1995. « Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik », in: Bredella, Lothar (ed.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Gießen, 4.-6. Oktober 1993*, Bochum, Brockmeyer, 172-187.
- Meißner, Franz-Joseph, 2001. « Vom induktiven zum konstruktiven Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung », in: Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (ed.), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität*,

- Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Akten der Sektion 13 auf dem 1. Frankoromanistentag in Mainz, 23.-26.09.1998. Tübingen, Narr: 21-50 [mit Senger, Ulrike].
- Meißner, Franz-Joseph/Tesch, Bernd (ed.), 2010. *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*, Seelze, Klett-Kallmeyer.
- Meißner, Franz-Joseph/Krämer Ulrich (ed.), 2011. *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*, Seelze, Friedrich-Verlag.
- Ministère de l'Education Nationale, 2006. *Le socle commun de connaissances et de compétences*. <<http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>> [25.01.2011].
- Tesch, Bernd/Leupold, Eynar/Köller, Olaf (ed.), 2008. *Bildungsstandards Französisch konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsideen und Fortbildungsmöglichkeiten*. Berlin: Cornelsen (Scriptor).
- Tesch, Bernd, 2010. *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)*, Frankfurt a. M., Peter Lang.
- Tesch, Bernd, 2012. Sprachendidaktische Innovations- und Transferforschung. Ein Forschungsbereich mit Zukunftspotenzial. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, ZFF*, 77-98.
- Wäckerle, Maike/Tesch, Bernd/Rjosk, Camilla, 2012. « Kompetenzorientierte Lernaufgaben für die gymnasiale Oberstufe. Konzeption, Innovation, Erprobung », in: Bär, Markus/Bonnet, Andreas, Decke-Cornill, Helene/Grünwald, Andreas/Hu, Adelheid (ed.), *Globalisierung – Migration – Fremdsprachenunterricht. Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Hamburg, 28. September – 1. Oktober 2011*, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 369-382.

Una aproximación descendente de la intercomprensión de las lenguas románicas

1. Introducción

1.1. Plurilingüismo et interculturalidad

Las sociedades modernas son hoy en día un entorno complejo caracterizado por la diversidad lingüística y cultural, y por los intercambios entre culturas y lenguas diferentes. El carácter multilingüe de estas sociedades hace que cada vez sea más necesario que sus ciudadanos adquieran competencias plurilingües. El plurilingüismo no es la yuxtaposición de competencias monolingües diferentes situadas en compartimentos estancos, adquiridas a niveles competenciales de desarrollo y dominio similares, sino más bien una competencia plurilingüe que reúne y permite movilizar y gestionar una pluralidad dinámica de recursos de diferente tipo. La noción de plurilingüismo considera al individuo como un actor social con capacidad de poner en práctica y de hacer evolucionar un conjunto de recursos que ya posee.

Una competencia plurilingüe constituye un poderoso instrumento de comunicación y de interacción con los otros porque desarrolla en el individuo la creatividad y la curiosidad por el descubrimiento de lenguas y culturas diferentes de la lengua y cultura maternas. No hay que olvidar que toda lengua no es sólo un instrumento de comunicación sino un vector privilegiado de la cultura, porque:

la langue est tout entière marquée de civilisation, d'une part parce qu'elle est un produit socio-historique et d'autre part dans la mesure où elle est toujours, et avant tout, une pratique sociale. (Dumont 2008, 187).

La cohesión de toda sociedad requiere una voluntad decidida de comunicar con los otros, de comprenderlos, sin, por ello, borrar las diferencias entre sus ciudadanos. Así nace la conciencia intercultural. Esta conciencia hace posible la adquisición de competencias interculturales, que completadas, con competencias lingüísticas, posibilitan una verdadera comunicación.

La interculturalidad hace referencia a una situación de comunicación en la cual los participantes movilizan todas sus capacidades para interactuar unos con otros desplegando un conjunto de estrategias de comunicación en esta interacción. La competencia intercultural tiene una importancia extraordinaria porque:

Chi ha sviluppato una competenza interculturale sa guardare a oggetti culturali, propri ed altrui, da diversi punti di vista, è capace di rapportarsi in modo aperto a realtà differenti dalla propria, senza atteggiamenti di rifiuto a priori, ed è in grado di reagire positivamente alle novità presenti in ambienti diversi, ad accettare positivamente le differenze. (Calzetti 2004, 4).

La interculturalidad se vive en la interacción con individuos de otras lenguas y culturas, y consideramos que la intercomprensión (IC) facilita el desarrollo de esta vivencia, porque funciona como un verdadero motor intercultural.

1.2. La intercomprensión

El concepto de IC ha estado desde su origen relacionado intrínsecamente con el de plurilingüismo con la finalidad de posibilitar una comunicación cruzada en la que cada uno se expresa en su lengua y comprende la de los otros.

Para ello, el individuo activa una serie de recursos y estrategias eficaces que permiten el paso de una lengua a otra. Esto significa que el principal objetivo no es dominar una, dos, incluso tres lenguas de manera aislada, sino el desarrollo de competencias a diferentes niveles en varias lenguas, y la experiencia de varias culturas:

L'intercomprensione è l'apprendimento di più lingue mediante lo sviluppo di strategie che consentono di trasferire processi cognitivi, conoscenze, esperienze e abilità da una lingua all'altra, dalla lingua madre alla prima lingua straniera da queste alla seconda lingua e così via. (Calzetti 2004).

El proceso de intercomprensión se convierte en un proceso activo en el que el individuo desarrolla tras un proceso metareflexivo de tipo metacognitivo y metalingüístico estrategias de aprendizaje que le convierten en un actor social.

2. Principios teóricos

Nuestro enfoque metodológico se basa en la explotación de los conocimientos textuales y metatextuales relativos a los diferentes géneros textuales por parte de un público adulto, conocimientos que constituyen una especie de archivos de la memoria, y que tienen su fuente en la educación recibida, en la práctica cotidiana de descodificación de mensajes, en las diferentes circunstancias de contacto con textos, en los hábitos de lectura y en las estrategias de interpretación.

Todo locutor de una lengua dispone en mayor o menor medida según la edad, la experiencia y el nivel cultural, de una especie de esquemas ya adquiridos, que le permiten estructurar todo intercambio comunicativo, y a los cuales recurre en el momento de la recepción o de la producción de un texto:

En production, la disponibilité d'un modèle superstructurel permettra une organisation du contenu à transmettre... Diverses recherches montrent bien le rôle facilitateur d'un tel schéma sur la production écrite, ainsi que le contrôle qu'il exerce sur la réalisation des niveaux macro- et microstructuraux qui lui sont subordonnés. En compréhension, la superstructure contribue aux choix impliqués dans la construction macrostructurale; elle exerce des

contraintes fortes sur l'application des règles correspondantes: maintenir, par exemple, une information minimale pour chaque constituant obligatoire de la superstructure. Elle peut intervenir dans l'allocation de ressources cognitives, puisqu'elle permet au sujet d'anticiper les informations requises par le schéma. (Coirier / Gaonac'h / Passerault 1996, 74).

Al poner el acento en el papel desempeñado por las estructuras de conocimiento iniciales en el tratamiento cognitivo de los textos, los enfoques teóricos que se refieren a la noción de esquema han puesto en evidencia la complejidad de los procesos interactivos y constructivos implicados en la comprensión de un texto. Desde este punto de vista, la comprensión escrita se caracteriza por una interacción entre dos tipos de procesos:

ceux qui prennent appui sur le texte et ceux qui prennent appui sur les connaissances; les uns et les autres sont en relation avec les connaissances générales du lecteur, c'est-à-dire des schémas. (Carrell 1990, 16).

Basándonos en los resultados de los trabajos llevados a cabo en el marco de la psicolingüística, podemos suponer que todo locutor de una lengua adquiere poco a poco un conocimiento progresivo de los diferentes géneros de textos, de sus características discursivas y sociales y «s'insère de la sorte dans des réseaux de significations collectives cristallisées dans les modèles préexistants [...]». (Bronckart 2004, 105). Dispone, pues, de una especie de «archivos de los géneros» almacenado en su memoria, de una competencia genérica, que depende de varios factores, tales como la pertenencia del locutor a una sociedad cultural determinada, y a las características de su vivencia textual. La competencia genérica varía de un locutor a otro.

En el proceso de intercomprensión no es suficiente la identificación de las semejanzas lingüísticas existentes entre las lenguas a nivel morfosintáctico y léxico; ya que, en una situación de comunicación dada, la comprensión interviene bajo forma de geometría variable, y se comprenderá más o menos bien en función de toda una serie de variables que no son reducibles únicamente al conocimiento de la estructura lingüística escrita/oral de una lengua. La comprensión se ejerce sobre un texto (oral o escrito), que es el objeto de resultante una actividad comunicativa con una finalidad dada, producida en el marco de una situación de comunicación específica, y el resultado conseguido depende de factores tales como la competencia genérica del receptor, la familiaridad del sujeto con el tema, los conocimientos culturales, la densidad informativa, las especificidades retóricas, etc. Un texto implica la movilización de diversas clases de unidades lingüísticas, y eventualmente de otros tipos de elementos semióticos, pero no es en sí mismo una unidad lingüística sino una unidad comunicativa de carácter social.

Todo intercambio lingüístico está sobredeterminado por la situación de comunicación. Como señala Patrick Charaudeau, estos condicionamientos situacionales

deben ser considerados como características externas, pero no tienen razón de ser más que por el hecho de que tienen como finalidad construir discurso; los mismos responden a la pregunta «estamos aquí para decir qué» y, al hacerlo, engendran instrucciones que deben encontrar su correspondencia en un «cómo decir». Estos condicionamientos se imponen a

los sujetos comunicantes proporcionándoles las *instrucciones discursivas* que necesitan para producir e interpretar el acto de lenguaje. (Charaudeau 2012, 34-35).

Toda situación de comunicación se define a partir de su finalidad y de la relación que se establece entre los participantes en el acto comunicativo.

Por otra parte, los conocimientos del lector sobre el tema, y los contenidos de origen cultural tienen una importancia relevante en la comprensión lectora. Experiencias de lectura llevadas a cabo con individuos de origen cultural diferente, han permitido demostrar que los conocimientos generales iniciales del lector sobre contenidos específicos de una cultura dada inciden de manera notable en la comprensión lectora. A este respecto, Carrell concluye que los conocimientos generales de origen cultural «sont un déterminant plus important de la compréhension écrite que ne l'est la complexité syntaxique. Le niveau de complexité syntaxique n'a aucun effet significatif quelle que soit la manière de mesurer la compréhension écrite». (Carrell 1990, 20).

Por otra parte, la opacidad cultural, no se limita a una aproximación intercultural: factores intraculturales pueden constituir también para el sujeto hablante un obstáculo para la comprensión. Las diferencias entre grupos sociales en el contexto de una misma comunidad lingüística pueden ser a veces tan difíciles de solventar como las interculturales.

3. Un enfoque metodológico descendente

Proponemos una aproximación metodológica descendente de la IC, que parte de las características discursivas de los géneros textuales y de la finalidad comunicativa de la situación de comunicación para descender a las de la formulación o textura lingüística. (Gómez Fernández & Uzcanga Vivar 2008, 2010).

El lector elabora una serie de predicciones sobre el texto, a partir de su competencia genérica adquirida durante su vivencia textual y/o de sus conocimientos generales, y después examina el texto para confirmar o refutar estas predicciones.

Es un proceso de lectura en el que existe una interactividad entre dos operaciones de diferente naturaleza:

il peut s'agir d'une part du décodage de symboles écrits, et d'autre part de l'appel à des connaissances établies, indispensables à une interprétation efficace du texte lu. (Gaonac'h 1990, 41).

El recorrido de lectura que proponemos va, en consecuencia, de la macroestructura a la microestructura. Consideramos que la identificación del género de texto y de la finalidad comunicativa del mismo es un punto de partida esencial para la correcta interpretación de un texto en la lengua materna (LM) y, con mayor motivo, en una lengua extranjera (LE). Para ello, el lector recurre a su competencia genérica, y a los conocimientos generales que le permiten hacer las inferencias correctas respecto a la macroestructura del texto, y posteriormente, respecto a la microestructura, es decir la textura lingüística. Las investigaciones que hemos llevado a cabo nos han permitido

concluire que es el género, y la finalidad comunicativa quienes organizan y determinan la textualización. (Uzcanga Vivar 2011).

Gunver Skytte ha destacado, igualmente, la importancia del género textual en la recepción de un texto:

L'utente della lingua, nel trovarsi davanti ad un testo di un dato genere (segnalato p.es. dal titolo) nutre già in anticipo certe aspettative sul registro in cui sarà steso il testo e sul modo in cui sarà strutturato e selezionato il contenuto, aspettative che costituiscono una parte essenziale della sua interpretazione del testo, ossi della sua costruzione della coerenza testuale. Se il testo (o parte del testo) non ubbidisce alle aspettative del lettore, ciò disturba, o, nei casi estremi, impedisce la sua interpretazione, in quanto il testo risulta incoerente. (Skytte 2001, 84).

Los textos son siempre representantes de un determinado género textual.

Dès qu'il y a un texte, c'est-à-dire reconnaissance qu'une suite verbale ou verbo-iconique forme une unité de communication, il y a un effet de généricité, c'est-à-dire inscription de cette suite d'énoncés dans une classe de discours. En d'autres termes, il n'y pas de textes sans genre(s) et c'est par le système de genre d'une formation sociohistorique donnée que la textualité rejoint la discursivité. (Adam 2011, 33).

Todo texto se construye a partir de un modelo de género, pero también se aleja de él en la medida en que responde siempre a una producción individual.

4. Los géneros textuales

Los géneros son parte fundamental de nuestros recursos comunicativos. El conocimiento sobre géneros se adquiere y se amplía sobre la base de las experiencias comunicativas y por tanto textuales, y desempeña un papel fundamental en las actividades de producir y de comprender textos. La competencia genérica de un individuo es una representación parcial del repertorio de géneros disponibles en una comunidad dada. Los géneros son modelos sociocomunicativos, y sociohistóricos.

El repertorio de los géneros puede variar de un hablante a otro, pero difiere también de una cultura a otra, de modo que los exponentes de varias culturas en la fase de recepción representan y tienen diversas y variadas expectativas respecto a las convenciones del género, respecto a su esquema superestructural. En el caso de las lenguas románicas que hemos abordado, podemos decir que, al ser culturas próximas, el modelo superestructural también lo es, lo cual es una ventaja más para un hablante perteneciente a una de estas lenguas. Los rasgos que pueden variar son especificidades de tipo lingüístico, las cuales no vamos a bordar en este artículo.

Mientras los tipos de discurso (descriptivo, explicativo, narrativo, argumentativo y prescriptivo) correspondientes a la finalidad comunicativa tienen un carácter universal el género se comprende como una clase textual marcada por el tipo de contenido, y este es su rasgo universal, textualizado de una forma lingüística específica, que comprende rasgos específicos concernientes a la estructuración de la información, y de registro, con unas relaciones específicas entre los interlocutores, relativos, por

ejemplo, a la distancia.-acercamiento y con determinados canales de comunicación. El concepto de género implica el embalaje específico del mensaje lingüístico en una civilización dada.

La finalidad comunicativa se materializa en el texto por medio de secuencias.

Les séquences sont des structures préformatées de regroupements typés et ordonnés de paquets de propositions. À la différence des simples périodes, les macropropositions qui entrent dans la composition d'une séquence relèvent d'agencements préformatés de propositions. Ces différents agencements sont dits «narratif», «argumentatif», «explicatif», «dialogal» et «descriptif».(Adam 2011, 44).

Hemos de señalar que hemos añadido un tipo de secuencia, el instructivo, y en esto coincidimos con Bronckart. Pero es el género el que determina la distribución de las secuencias en la composición textual. Así mismo, es el género el que determina los diferentes tipos de secuencias que puedan aparecer en un texto dado.

4.1. Los géneros textuales y la enseñanza/aprendizaje de lenguas

Nuestro método no tiene como finalidad un análisis exhaustivo de los géneros, pero sí pretende sensibilizar y, posteriormente, familiarizar al lector-discente con una visión de los textos como estructuras más o menos cristalizadas de comunicación. Es el género, el que determina los diferentes niveles de textualización. Consideramos el marco genérico como responsable de las operaciones descendentes de selección de las diferentes unidades textuales. Por ejemplo, el plano paratextual de las fronteras del texto marcadas por el título, subtítulos, la disposición del mismo, así como la utilización de diversas fuentes, etc., está editorialmente estrechamente relacionado con la genericidad:

Il semble important d'inclure dans la description du genre la combinaison des systèmes sémiotiques mis en jeu. Le genre déclaré agit d'abord comme une instruction pragmatique visant à définir un pacte de lecture. Titre, introduction, résumé, titres de paragraphes, tableaux, gras, italique, sont des parties de la chaîne textuelle graphiquement marquées et contenant des consignes d'interprétation de portée variable. La complémentarité du corps du texte et du paratexte reste à définir pour chaque genre. On considère donc la composante graphique macro- et micro-textuelle comme faisant partie des consignes interprétatives normées par le genre. (Malrieu 2004, 73-74).

A esto hay que añadir los elementos semióticos de otro tipo, como, los elementos icónicos, sonoros, etc.

El dominio de los géneros, tanto desde el punto de vista de la producción como de la recepción, constituye una herramienta fundamental en el aprendizaje de lenguas. En la aproximación que proponemos hemos insistido desde un principio en relacionar las características discursivas con las especificidades lingüísticas. En efecto, «es necesario identificar y describir la organización lingüística de los géneros para poder transformarlos en objeto de la enseñanza de lenguas». (Miranda 2012, 76).

Hemos elaborado un corpus de textos comparables en cuatro lenguas románicas (catalán, francés, italiano y portugués). Durante el proceso de selección, hemos llevado a cabo un análisis pormenorizado de las características genéricas, considerando la doble vertiente de la producción del texto, y la de la recepción, es decir, la posibilidad de identificar sus aspectos comunicativos, la composición textual, que varían de un género a otro. Ha sido posteriormente cuando hemos intentado dar cuenta de las especificidades de la configuración lingüística. Esta manera de proceder es acorde con la aproximación descendente que adoptamos. Hemos seleccionado un abanico de textos muy variados, sin incluir textos de especialidad.

4.2. Características del género recensión de una película, de un libro

4.2.1. El paratexto

El paratexto orienta claramente la lectura, pues se utilizan varios tipos de recursos infográficos e icónicos. El título es un título-tema, que tipográficamente aparece destacado mediante el empleo de fuentes de tamaño y estilo diferentes al del cuerpo del texto. La segmentación marca las diferentes partes del texto, y en algunos casos están subtítuladas. La parte correspondiente a la ficha técnica de la recensión cinematográfica, está dispuesta de tal manera que los diferentes contenidos de la misma aparecen listados y enunciados con tipos de fuente diferente al del texto (negrita). La valoración puede aparecer presentada mediante indicaciones numéricas (texto portugués), que sustituyen a la expresión verbal. Los textos de recensión cinematográfica tienen además una imagen icónica (fotografía), que corresponde al cartel de la película o a la fotografía de uno de sus personajes principales.

4.2.2. La estructuración del texto

La estructuración de la información que caracteriza este género discursivo está constituida por tres partes obligatorias (ficha técnica, argumento y valoración), y una parte opcional, cuyo contenido corresponde a informaciones complementarias: salas de proyección, dirección, horarios, precio, etc., para la recensión de películas, e información sobre otros libros del autor que forman parte de la misma saga, para la recensión del libro.

4.2.3. Especificidades lingüísticas

El tipo de texto narrativo se caracteriza por denotar un antes y un después mediante un desarrollo, que implica una sucesión temporal de hechos, que influyen los unos en los otros, y se transforman. Los hechos pueden ser acciones, actividades, sucesos, estados, etc.

En consecuencia, una secuencia narrativa tiene predicados verbales que denotan hechos que hacen avanzar la narración:

Port. *O ogre vai fazer um acordo com o malvado lorde Farquaad e compromete-se a salvar a princesa Fiona das garras de um dragão feroz.*

- It. *Bridget, trentenne single, è una donna quotidianamente alle presse con il peso, preda di sensi di colpa perché fuma e beve troppo [...] e perennemente alla ricerca dell'uomo ideale.*
- Fr. *il devra son salut à un sympathique géant qui l'aide à s'enfuir du triste monde des «moldus» pour rejoindre, après un tour de passe-passe le collège Poudlard, une école de sorcellerie.*
- Cat. *La seva amistad aviat es converteix en una plàcida unió lliure, que aparentment, flueix sense problemes fins a l'parició de l'Anna, [...]*

Las secuencias narrativas tienen además indicadores temporales o expresiones léxicas que denotan temporalidad, y que sitúan la trama narrativa en el tiempo, y pueden incidir en el principio de coherencia del inicio y cierre de la secuencia narrativa.

- Port. *Mas quando salva a Fiona, Schreck descobre que esta é uma princesa muito fora do convencional [...] e aos poucos descobre que é estar apaixonado.*
- It. *[...] Bridget, trentenne single, è una donna quotidianamente alle presse con il peso [...] e perennemente alla ricerca dell'uomo ideale.*
- Fr. *Lorsque nous le découvrons dans le premier volume de ses aventures, Harry Potter est un jeune garçon de 11 ans qui vit chez un oncle et une tante [...]*
Détail d'importance: au fil des parutions, Harry prend de l'âge.
- Cat. *A l'arribar a la ciutat Big Ben, un accident catalitza la seva trobada amb Dan, [...]*

Lo que caracteriza este género es, en primer lugar, que estas secuencias narrativas están organizadas atendiendo a la estructuración de la información característica del mismo, y que ya hemos indicado anteriormente. En segundo lugar, el uso del presente de indicativo en las secuencias, que alterna con el futuro, y cuyo efecto discursivo es, respectivamente, acercar los hechos narrados al lector y hacer más cercano el punto de vista del personaje. En tercer lugar, el texto puede aparecer firmado, como, por ejemplo, el texto francés.

Muy pocos conectores lógicos, reduciéndose prácticamente a *mas* (port.), *ma* (it.), *mais* (fr.), *però* (cat) con valor restrictivo, y que aparecen en algunos casos sólo en la parte de la valoración, como es el caso del texto italiano.

4.3. Características del género entrevista

El género entrevista que hemos seleccionado es una especie de relato breve de la vida de uno mismo (el entrevistado), a través de las respuestas a las preguntas del entrevistador.

4.3.1. El paratexto

El paratexto orienta al lector, pues se utilizan diferentes recursos infográficos: tipos de fuentes que diferencian la pregunta de la respuesta, así como una marcada segmentación que las delimita de manera muy evidente. Así mismo, el título es destacado mediante un estilo y tamaño diferente de la fuente. El link de la página web o la sección a la que pertenece el texto que figura en la página web misma orientan al lector proporcionándole una primeras informaciones sobre el contenido del mismo.

La entrevista puede tener también algún componente icónico; en este caso, una fotografía del entrevistado en relación con el motivo de la entrevista. Por ejemplo, el texto portugués tiene dos fotos de la entrevistada, una de ellas con traje de nadadora y en la piscina, y el texto italiano tiene una fotografía del actor entrevistado: Sean Connery. Estos elementos icónicos contribuyen a crear unas primeras expectativas sobre el contenido del texto.

4.3.2. La estructuración del texto

La estructura informativa del género entrevista marca el carácter dialogal de este género y consta de dos partes imprescindibles: la pregunta del entrevistador y la respuesta del entrevistado, que se alternan a lo largo del texto. Puede aparecer una tercera parte, que es opcional: una presentación del personaje, y del aspecto relevante de su vida sobre el que va incidir la entrevista. En nuestro corpus, tal es el caso del texto portugués, italiano y catalán. Por último, otra característica es que las entrevistas tienen la firma del entrevistador.

4.3.3. Especificidades lingüísticas

Las secuencias narrativas en las que el entrevistado relata su vida tienen las características propias de este tipo: sucesión de hechos relacionados con el desarrollo de la narración.

- Port. *No que respeita ao Europeu, alcancei os meus objetivos: bati os recordes nacionais nos 50 e nos 100 metros costas e até ultrapassei aquilo que esperava ao ser 4º nos 50 costas, com três recordes em um dia.*
Para já vou concentrar-me em obter os mínimos para os Jogos Olímpicos. [...] Depois logo se vê.
- It. *Ero giovane, avevo trent'anni e non volevo perdere tempo quando fui scelto per Bond: i film e il ruolo mi hanno regalato immensa popolarità, stabilità finanziaria e sicurezza. Venivamo, a esempio, da due famiglie povere, poverissime. Io avevo fatto ogni tipo di lavoro. Broccoli aveva guidato autocarri di verdura al mercato di Harlem e fatto il commesso in un drugstore. Poi, allo scoppio della guerra, si era arruolato in Marina.*
- Fr. *Au départ, j'étais musicien. J'ai commencé dans une chorale avec laquelle j'ai enregistré quelques disques. Puis je suis entré à l'École du Spectacle [...]*
À 14 ans, je tournais des dramatiques. Ce n'est que vers 17 ans que j'ai commencé à faire un peu de doublage.
- Cat. *Es nota un progrés en la manera de parlar i de viure. Des del principi que ens cartejàvem. Ens estimàvem molt, però de la vida, en sabíem ben poc. Després, gràcies a anr coeixent-gent, a mesura que pujàvem a la feina, ell més que jo, vam anar creixent com a persones. Poc després de casar-nos, sense tenir ni cinc, vam abandonar la companya de José tamayo para muntar companya pròpia.*

Las secuencias narrativas tienen numerosos indicadores temporales, o expresiones léxicas con valor temporal que sitúan en el tiempo los hechos narrados, y hacen avanzar la narración.

- Port. *O meu percurso na natação teve início em 1983, quando eu tinha 5 anos, nas escolas de natação do Clube TAP. A primeira treinadora que tive foi a professora Teresa Alves. Atualmente, e desde 1992, sou treinada pelo professor Vasconcelos Raposo.*
- It. *E non dimentico mai che, in altri tempi, l'agente 007 ha concesso a tanti uomini di sognare.
Ero giovane, avevo trent'anni e non volevo perdere tempo quando fui scelto per Bond: [...]*
- Fr. *Mais quand j'ai commencé le doublage, il y a environ 20 ans, chaque scène que nous devions doubler était un morceau de pellicule en boucle [...] Maintenant, le comédien doit être bon du premier coup et cela demande beaucoup plus de concentration.
En ce moment, je dois vous avouer que je double les feux de l'amour.*
- Cat. *El llibre recull la corresplondència que va des del 1949, quan ens vam fer nòvios, fins al 1975.
Quan ell vivia fora d'Espanya. Jo anava i venia, però estava més sola. I, esclar, quan va tenir els accidents. Sobretot el primer. Llavors teniem deutes, però ho vam superar.*

Las características gramaticales relativas al género son la modalidad interrogativa en la formulación de las preguntas por parte del entrevistador. El entrevistado deviene un narrador interno al relato que narra su propia historia en primera persona, lo cual se refleja en la flexión verbal, en los pronombres personales, y en los adjetivos posesivos.

- Port. *O meu irmão mais novo também nada e costumamos mesmo treinar juntos, embora eu seja sênior e ele júnior.
No dia a dia tento organizar tudo o que tenho para fazer [...]*
- It. *Ma io ero semplicemente un bravo e leale scozzese e ho sempre pensato che Cary Grant, molto più di me, sarebbe stato un Bond perfetto.
Avevamo molte cose in comune Broccoli ed io.*
- Fr. *J'ai continué à tourner et à jouer un peu au théâtre [...] On m'a laissé faire un peu ce que je voulais et j'étais très content.*
- Cat. *Jo vaig remirar les del paco i la seva germana, les meves.
Jo era molt jove, estava enamoradíssima i em vaig quedar una mica parada, [...]*

En el género entrevista el empleo de conectores lógicos aumenta notablemente respecto al género anterior, y además, son más variados, y tienen diversos valores.

- Port. *O meu irmão mais novo também nada e costumamos mesmo treinar juntos, embora eu seja sênior e ele júnior.
Como já tenho planos próprios a curto e médio prazo, não estou a pensa nisso, apesar de ter vários convites nesse sentido.
Não, pois já tenho a vida bastante preenchida e não me sobra tempo.*
- It. *Come lo aveva creato Ian Fleming: un personaggio che sembrava non innamorarsi mai, anche se le donne gli piacevano, [...]*
- Fr. *Le rythme de travail car on va très vite maintenant.
Il faut donc y mettre beaucoup d'énergie.*
- Cat. *Havia nascut la meua filla Teresa i, a més, vivien amb nosaltres el pare de Paco, l'àvia, [...]
Jo vaig continuar fent teatre de tant en tant, fins que ell va començar a ser contractat a l'estranger. Llavors, o jo m'ocupava de la casa i de les seves coses o allò no hauria rutilat de cap de les maneres.*

5. Conclusión

De acuerdo con el supuesto de que los textos son unidades de comunicación, consideramos que el proceso de intercomprensión no es suficiente la explotación de las semejanzas estructurales existentes entre las lenguas románicas a nivel morfosintáctico, y léxico. Todo texto es el resultado de una *actividad* socio-comunicativa, que se inscribe en el marco de una *situación* de comunicación específica, con una finalidad, que inscriben al texto en un género textual. Este papel *mediatizados* del género textual en toda práctica discursiva, hacen de él un instrumento fundamental en la adquisición de una lengua, tanto en la producción como en la comprensión. Es el género textual el que determina en gran parte la textualización del texto, en sus diferentes niveles: situacional, composicional, y formal. Por lo tanto, proponemos una aproximación descendente de la intercomprensión, con la finalidad de crear en el lector el hábito de la observación de los textos como estructuras más o menos cristalizadas de comunicación. El lector recurrirá para ello, a sus conocimientos textuales y metatextuales, adquiridos a lo largo de su vivencia textual, así como a conocimientos generales y culturales.

Universidad de Salamanca

Isabel UZCANGA VIVAR

Referencias bibliográficas

- Adam, Jean-Michel, 2011. *Les textes: types et prototypes*, Paris, Armand Colin.
- Adam, Jean-Michel, 2001. «Types de textes ou genres de discours? comment classer les textes qui disent de faire et comment faire?», *Langages* 141, 10-27.
- Bronckart, Jean-Paul, 2004. «Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique», *Langages* 150, 98-108.
- Calzetti, Maria Teresa, 2001. «L'intercomprensione possibile soluzione alla babele linguistica?» in: Guido, Nicola (ed.) *Progettare la formazione linguistica con Leonardo da Vinci. Riflessioni teoriche e suggerimenti pratici per presentare progetti nella misura delle competenze linguistiche*, <www.programmaleonardo.net>
- Carrell, Patricia, 1990. «Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère. Rôle des schémas de contenu et des schémas formels», in: Gaonac'h, Daniel, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Paris, Hachette.
- Charaudeau, Patrick, 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette Livre.
- Charaudeau, Patrick, 2012. «Los géneros: una perspectiva socio-comunicativa», in: Shiro, Marta / Charaudeau, Patrick / Granato, Luisa (ed.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis, Iberoamericana*, Vervuert, Madrid/ Franckfurt am Main, 19-45.
- Coirier, Pierre / Gaonac'h, Daniel / Passerault, Jean-Michel, 1996. *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production de textes*. Paris, Armand Colin.
- Dumont, Renaud, 2008. *De la langue à la culture. Un itinéraire didactique obligé*, Paris, L'Harmattan.

- Gaonac'h, Daniel, 1990. «Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive», in: Gaonac'h, Daniel (coord.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Paris, Hachette, 41-49.
- Gómez Fernández, Araceli/Uzcanga Vivar, Isabel, 2008. «De l'exploitation des genres textuels et types discursifs», <www.APLV-LanguesModernes.org>
- Gómez Fernández, Araceli/Uzcanga Vivar, Isabel, 2010. «Eurom.Com.Text; etiquetado semántico», *Synergies Espagne* 3, 171-186.
- Malrieu, Denise, 2004. «Linguistique de corpus, genres textuels, temps et personnes». *Langages* 153, 73-85.
- Miranda, Florencia, 2012. «Los géneros: una perspectiva interaccionista» in: Shiro, Marta/Charaudeau, Patrick/Granato, Luisa (ed.) *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*, Iberoamericana Vervuert, Madrid/ Franckfurt am Main, 19-45.
- Skytte, Gunver, 2001. «Coerenza e equivalenza testuale: preliminari per uno studio comparativo dei generi », in: Prandi, Michele/Ramat, Paolo (ed.), *Semiotica o Linguistica. Per ricordare Maria Teresa Conte*, Milano, Francoangeli, 2001, 81-95.
- Uzcanga Vivar, Isabel, 2011. «Intercompréhension et récurrences grammaticales», in: Meissner, Franz-Joseph/Capucho, et al., (ed.), *Intercomprehension. Learning, Teaching, Research*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 2011, 49-64.