



HAL
open science

Les malentendus en situation de dialogue entre natifs anglophones

Julie Monnier

► **To cite this version:**

Julie Monnier. Les malentendus en situation de dialogue entre natifs anglophones. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-01541898

HAL Id: dumas-01541898

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01541898v1>

Submitted on 19 Jun 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Les malentendus en situation de dialogue entre natifs anglophones

**MONNIER
Julie**

Sous la direction de Mme Durroux Laurence

Laboratoire : LIDILEM

UFR de Langues étrangères (LLCE et LEA)

Département LLCER Anglais
Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits -
Spécialité ou Parcours : Linguistique

Année universitaire 2016-2017



Les malentendus en situation de dialogue entre natifs anglophones

**MONNIER
Julie**

Sous la direction de Mme Durroux Laurence

Laboratoire : LIDILEM

UFR de Langues étrangères (LLCE et LEA)

Département LLCER Anglais
Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits -
Spécialité ou Parcours : Linguistique

Année universitaire 2016-2017

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de mémoire Madame Durroux qui m'a guidée et toujours encouragée ces deux dernières années. Je la remercie pour sa disponibilité, ses précieux conseils, ses corrections, la transmission de sa passion pour la linguistique !

Mes remerciements vont également à Madame Chabert et Madame Gardelle pour la lecture de mes travaux.

Merci à Alison Cameron, qui m'a fait vivre le quiproquo qui m'a donné envie d'écrire ce mémoire.

Je remercie enfin mes amis et ma famille pour leur soutien tout au long de ces deux années.

DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : MONNIER PRENOM : Julie

DATE : 16 juin 2017

SIGNATURE :



« une communication réussie est un accident »

« énoncer c'est éliminer de l'indétermination »

Antoine Culioli

Sommaire :

Introduction

Problématique : Comment les malentendus involontaires entre anglophones se produisent ils ?

Partie 1 : Partie théorique

Chapitre I : A propos de la compréhension

1) Comprendre

1.1 Communication et interaction

1.2 Différence entre « entendre » et « comprendre »

1.2.1 Le signal : Une première étape

1.2.2 Découpage des mots/ des énoncés

1.2.3 Mobilisation des connaissances

1.2.4 Dernière étape : simplification et représentation mentale

1.3 La compréhension en interaction

2) La construction du sens

2.1 Austin, Searle et les théories de Grice

2.2 L'implicite

Chapitre II : Les difficultés de compréhension en interaction

1) Identifier les problèmes d'interprétation

1.1 Répétitions

1.2 Paraphrases

1.3 Questions

2) Quelques causes des problèmes d'interprétation

2.1 L'ambiguïté

2.2 La polysémie et l'homophonie ; le cas particulier des modaux

2.3 Lacunes diverses / absence de partage

2.3.1 des présuppositions, des sous entendus et de l'implicite

2.3.2 des connaissances partagées

Partie 2 : Travail expérimental

Chapitre I : Méthodologie

1) Collecte des données

1.1 Les besoins pour la collecte des données

1.2 Une option possible : simuler des malentendus

1.3 Avantage et inconvénients de cette méthode

1.4 Trouver un corpus

2) Présentation des données : le corpus de Santa Barbara

2.1 Description du corpus

2.2 Projet

2.3 Présentation des deux extraits retenus

Chapitre II : Analyse des données

- 1) Analyse du cas 1
- 2) Analyse du cas 2

Conclusion

Bibliographie

Annexes

Introduction

Depuis l'apparition des langues, les hommes ont communiqué en utilisant des mots, en organisant leur discours en phrases afin de se faire comprendre, de demander des informations, d'échanger sur divers sujets. La condition nécessaire à toute communication réussie entre deux hommes est la compréhension mutuelle des interactants ; c'est ce qui se produit généralement quand deux personnes parlent la même langue et sont capables de se répondre adéquatement.

Cependant, il arrive que des malentendus ou des problèmes de compréhension se produisent au sein d'une conversation et cela même si ces derniers ne sont pas systématiquement identifiés. Heredia-Deprez (1986) décrit le malentendu comme :

« une illusion (temporaire ou permanente, s'il [le malentendu] n'est pas levé) de compréhension entre deux (ou plusieurs, le cas échéant) interlocuteurs. Chacun donne à un mot, à un énoncé, à une situation un sens qui lui est propre, mais qui diverge de celui de l'autre. Dans les cas de malentendus persistants sur plusieurs répliques, ces interprétations divergentes ne sont pas incompatibles, elles présentent des éléments communs (référentiels, espace/temps, etc.) qui entretiennent l'illusion de compréhension, puisqu'il y a coexistence possible des deux interprétations. Le malentendu se présente comme un double codage d'une même réalité par deux interlocuteurs différents (alors que pour certains jeux de mots par exemple, il peut s'agir d'un double codage assumé par une même personne)».

Le malentendu est une question importante puisque dans certains cas, le malentendu peut avoir des répercussions plus ou moins graves sur notre quotidien ou encore sur les décisions que nous prenons. Plus particulièrement dans la discipline que j'étudie, l'anglais, mon intérêt s'est porté sur la question suivante : comment les malentendus involontaires entre anglophones se produisent ils ?

Le but de ce travail est d'essayer de comprendre comment les malentendus apparaissent et quelles sont les marques linguistiques qui peuvent être les signes de malentendus dans la langue anglaise. J'essaierai d'autre part de comprendre le rôle du contexte dans le maintien du malentendu. Dans cette optique, je m'appuierai sur une analyse personnelle de corpus oral.

La première partie du mémoire sera dédiée à un apport théorique sur la compréhension de

l'oral en interaction. Dans un premier chapitre, je ferai état des définitions de la communication, de l'interaction, des différences entre les verbes « entendre » et « comprendre » et des étapes biologiques et cognitives du traitement de l'information orale. Je m'intéresserai ensuite de la construction du sens en m'appuyant notamment sur des notions pragmatiques : les théories d'Austin, Searle et Grice. Je terminerai cette partie par la fonctionnement de la compréhension de l'implicite.

Dans un second chapitre je présenterai quelques marqueurs linguistiques qui permettent d'identifier le fait qu'il y a un problème interprétatif dans un dialogue. Je parlerai des répétitions, des paraphrases et des questions puis me pencherai sur les causes principales des malentendus : l'ambiguïté, la polysémie, l'homophonie, l'implicite et le partage des connaissances du monde propres à chaque interlocuteur.

Dans une seconde partie plus expérimentale, je détaillerai la méthodologie que j'ai suivie pour collecter et trier mes données. Je présenterai mon corpus et j'analyserai deux extraits de dialogue où la compréhension entre le locuteur et l'interlocuteur est problématique. Les transcrits des deux cas seront mis à disposition en annexe afin que le lecteur ait une vision plus globale de mes analyses, puisse suivre le texte et ait accès au contexte.

Partie 1

-

Partie théorique

Chapitre I : A propos de la compréhension

1) Comprendre

1.1 Communication et interaction

La fonction principale du langage est la communication communément définie comme

« Action, fait de communiquer, de transmettre quelque chose » ou encore « Mise en relation et conversation de deux correspondants » (Dictionnaire Larousse)

Une des premières personnes à avoir schématisé le processus de communication est Roman Jakobson. Dans « *Linguistique et poétique* », *Essais de linguistique générale* (1963), Jakobson décrit la communication comme suit :

"Le destinataire envoie un message au destinataire. Pour être opérant, le message requiert d'abord un contexte auquel il renvoie (c'est ce qu'on appelle aussi, dans une terminologie quelque peu ambiguë, le « référent »), contexte saisissable par le destinataire, et qui est, soit verbal, soit susceptible d'être verbalisé. Ensuite, le message requiert un code, commun, en tout ou au moins en partie, au destinataire et au destinataire (ou, en d'autres termes, à l'encodeur et au décodeur du message); enfin, le message requiert un contact, un canal physique et une connexion psychologique entre le destinataire et le destinataire, contact qui leur permet d'établir et de maintenir la communication."

Le schéma des fonctions de la communication qui découle de cette explication et qui fait toujours office de référence aujourd'hui bien qu'il ait été repris et complété par d'autres linguistes est le suivant :

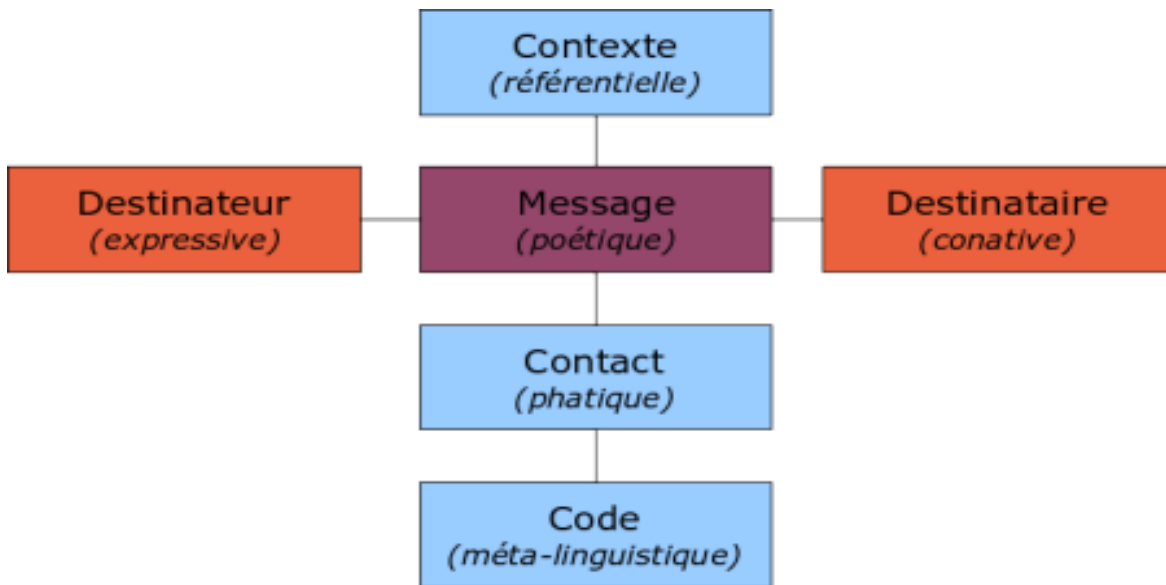


Schéma 1 : Schéma de la communication et des fonctions du langage (Jakobson, 1963)

Selon Roman Jakobson, le langage a six fonctions distinctes associées à chaque participant de la communication. Il s'agit des fonctions : émotive ou expressive (qui manifeste les sentiments, émotions du destinataire), conative (qui dépend du destinataire), la fonction référentielle (qui renvoie à un élément du monde extérieur), métalinguistique (le codage du message lui-même), la fonction phatique et enfin, la fonction poétique.

1.2 Différence entre "entendre" et "comprendre"

Pour Widdowson (1981, p76 cité par Poussard, 2000) : “*comprendre c'est interpréter*” mais quelles sont les étapes de la compréhension à l'oral ?

Michel Fayol (2006) fait une liste des différentes étapes de la compréhension lors de la lecture.

Selon lui le processus de compréhension comporte les éléments suivants :

- la mobilisation des connaissances
- l'anticipation, l'hypothèse
- la perception
- la compréhension.

A l'oral on retrouve les mêmes étapes. Il faut cependant ajouter la perception du signal acoustique avant toutes les autres étapes.

Gaillard et Billières (2008, p173) distinguent deux approches différentes qui interviennent dans la compréhension : ils décrivent l'approche ascendante (*Bottom up*). Il s'agit de la phase de "collecte et traitement de l'information sensorielle" (Gaillard et Billières p173) ainsi que l'approche descendante (*Top down*) qui correspond à « la perception, la représentation du monde que se fait le cerveau ». En parallèle à ces deux approches, ils opposent ainsi les notions de « percept » relative à l'approche *Bottom up* et celle de « concept », liée à l'idée de représentation mentale des notions entendues.

1.2.1 Le signal : Une première étape

"Entendre" ou "comprendre".

Percevoir le son, c'est-à-dire entendre, précède tout phénomène de compréhension.

« En premier lieu, l'onde sonore va affecter l'oreille externe de l'auditeur et déterminer la mise en vibration d'une membrane très sensible ou tympan. Cette vibration va activer mécaniquement une série d'osselets (le marteau, l'enclume et l'étrier) dont les mouvements modifient la pression des liquides de l'oreille interne ou cochlée. En effet, le dernier osselet de la chaîne, c'est à dire l'étrier agit comme un piston sur une petite ouverture faite dans l'os appelée « fenêtre ovale » qui est en contact direct avec les liquides de l'oreille interne ou cochlée » (Ferrand, p153)

Ensuite, Ludovic Ferrand explique ensuite que la cochlée a une forme de « tunnel » qui capte les différences de pression. Ces variations de pression sont ensuite « encodées par les cellules ciliées internes », puis des nerfs transmettent l'information au cortex cérébral.

Ce que Ludovic Ferrand décrit ici relève de l'audition et non de la compréhension. En effet il nous est possible d'entendre une suite de sons sans nécessairement les comprendre ; c'est le

cas lorsque nous écoutons une langue que nous ne connaissons pas. Nous n'avons alors accès qu'à la perception auditive d'un signal sonore mais pas à sa signification.

L'étape suivante selon lui, relève de la compréhension par le découpage de la langue en unités de sens, c'est à dire en mots ou groupes de mots.

1.2.2 Découpage des mots/ des énoncés :

La parole se présente comme un flux continu. Lorsque nous nous exprimons, il n'y a pas d'espace ou de pause systématique entre les mots comme on peut le voir à l'écrit. Cela se remarque facilement quand on écoute une langue qu'on ne connaît pas. Les mots s'enchaînent et il nous est alors impossible de distinguer les différentes unités. Comment l'interlocuteur fait-il pour discerner les unités de sens, pour comprendre cette chaîne de son ?

Pour distinguer les mots l'interlocuteur a recours à plusieurs stratégies. Pour le français par exemple, Spinelli (2002) évoque notamment l'accentuation dans la phrase, les réductions vocaliques, l'intonation, le rythme.

Pour l'anglais, Ludovic Ferrand indique que ce qui est perçu en premier est ce qui est accentué.

« Pour une langue à stress, comme c'est le cas de l'anglais, cette information serait celle issue de la syllabe ayant l'accent principal » (Ferrand p187)

1.2.3 Mobilisation des connaissances

Gineste et Le Ny (2002) dans le chapitre 7 de leur ouvrage, expliquent qu'il y aurait deux sources distinctes qui permettent au compreneur d'accéder à l'information entendue. Ces dernières sont d'une part une source « externe » ; qui correspond à l'énoncé prononcé et d'autre part une source « interne » qui correspond à la mémoire du compreneur.

« Comprendre c'est combiner ces deux sortes d'informations, agréger de l'information venue de dehors, qui entre par les oreilles ou les yeux, avec de l'information venue de dedans, tirée de la mémoire du compreneur » (Gineste et Le Ny p104)

Il est donc essentiel que l'interlocuteur ait les connaissances linguistiques suffisantes ainsi que les concepts évoqués stockés en mémoire pour comprendre le locuteur.

Ceci va de pair avec l'analyse de Tricot et Roussel (2015) qui disent dans leur article Effet de l'élaboration d'hypothèses sur la compréhension de l'oral et sur les stratégies d'autorégulation de l'écoute en langue seconde : une étude empirique

“ Dans l'activité de compréhension, l'être humain mobilise ses connaissances préalables pour traiter une situation, un texte, un discours, un schéma et élaborer une représentation mentale de cette situation, de ce texte...” (Tricot et Roussel 2015)

La compréhension repose donc autant sur la nouveauté de l'énoncé que sur la mémoire et les connaissances préalables des interlocuteurs.

Poussard (2000) évoque à plusieurs reprises la réactivation de la mémoire. En effet elle considère que lors d'exercices de compréhension aurales en L2, le fait de réactiver les connaissances et le vocabulaire appris relatif au thème de l'écoute va faciliter l'exercice de compréhension aurale pour l'apprenant. Il s'agit de bien connaître les concepts pour pouvoir les mobiliser au mieux. Lors de la compréhension aurale en dialogue, même si les connaissances ne sont pas réactivées au moment de l'écoute, l'interlocuteur fera appel à des concepts stockés dans sa mémoire depuis longtemps.

Ludovic Ferrand résume ainsi bien les étapes suivies :

« Nous désignerons par le terme de « contact initial » la mise en relation d'une représentation sensorielle issue du traitement du signal de la parole avec une ou plusieurs représentations de notre dictionnaire mental. Cette première phase de traitement permet de « délimiter » ou d'activer un certain nombre de représentations lexicales ou mots qui deviennent des « candidats à la reconnaissance. » (Ferrand, 2000 p186)

Ensuite le traitement se poursuit ; le « candidat unique est sélectionné, c'est celui qui est le plus compatible avec l'information sensorielle reçue ». Pour Ferrand, ce n'est qu'après cette sélection que vient le moment de reconnaissance du mot par le compreneur.

1.2.4 Dernière étape : Simplification et représentation mentale

Pour Caron (1993), l'étape finale de la compréhension de l'oral est la simplification des concepts sélectionnés :

“ Le traitement de la phrase aboutit à la construction d'une représentation sémantique) représentation de nature abstraite, sous forme de présupposition, dont l'unité de base est la prédication ” (Caron 1993 p162 cité par Poussard 2000, p49).

Cette étape de simplification extrême est comparable à la synthétisation d'une phrase sous la forme (a, R, b), schéma de la relation prédicative selon la théorie des opérations prédicatives et énonciatives.

1.3 La compréhension en interaction

Dans sa thèse, L'intentionnalité communicative dans le dialogue homme machine, Lemeunier (2000) revient sur deux modèles existants pour décrire la compréhension entre deux personnes en situation de dialogue. Le premier modèle est celui de Searle et Vanderveken et de Sperber et Wilson. Dans la description de l'échange linguistique, ce modèle considère que :

“les énoncés sont interprétés en fonction de leurs valeurs sémantiques et du contexte d'interaction. L'interprétation qui en résulte n'est jamais remise en cause, puisque celle-ci est censée pouvoir être inférée à tous les coups”.

Thierry Lemeunier décrit un deuxième modèle élaboré plus récemment; celui de Trognon et Brassac et Nicole et St Dizier de Ameida. Selon ce modèle, l'interprétation de l'énoncé par le locuteur n'est plus un processus individuel, mais un processus commun au locuteur et à l'interlocuteur. Une valeur est associée à l'énoncé et son statut "n'est plus posé en termes de fixation interprétative mais en terme de fixation interprétative partagée car la valeur de

l'énoncé est l'objet d'une négociation". Contrairement au modèle précédent, dans la seconde approche la compréhension est un processus mutuel.

Le cadre théorique de la relation interlocutive s'appuie sur l'interprétation partagée :

“Le système est fondé sur une problématique différentielle dans laquelle émetteur et récepteur ont le même poids”,[avec l'] attribution d'une place centrale à l'interlocuteur” (Vincent-Durroux, 2016).

Vincent-Durroux (2016) évoque la "Double contingence" c'est-à-dire le fait que le locuteur prête une compréhension à son interlocuteur.

“Chaque interlocuteur ignore à la fois la portée de ses propres choix et celle des choix de son interlocuteur” (Vincent-Durroux, 2016)

La double contingence est un concept qui se rapproche de celui de la Théorie de l'Esprit : cette théorie des sciences cognitives, développe le fait que le locuteur attribue un type d'état mental dans lequel se trouve son interlocuteur et le prend en compte dans son discours.

Lorsque l'attente prêtée et celle qui est effective sont les mêmes, ces procédés favorisent la bonne compréhension mutuelle des interactants.

Enfin on peut dire que les interlocuteurs développent des stratégies conscientes ou non conscientes pour bien se comprendre. En effet, pour Billières et Gaillard (2008, p183) :

“Les études en psychoacoustique ont largement démontré depuis longtemps que nous reconstruisons certaines parties manquantes du signal audio ... et que nous ne faisons aucun cas des incongruités acoustiques si elles n'ont pas de sens au moment de l'écoute”(Billières et Gaillard p183)

Le destinataire a donc une capacité à imaginer, à "halluciner" des phonèmes, même si ces derniers sont peu ou pas audibles, grâce à la prise en compte du contexte et de la situation d'énonciation. Billère et Gaillard illustrent ce phénomène en citant l'expérience de Handel (1989).

Dans les phrases suivantes, une lettre devant "eel" est manquante.

"It was found that the _eel was on the orange

It was found that the _eel was on the table

It was found that the _eel was on the axle"

Handel note un phénomène automatique de réparation :

Les mots *peel*, *meal* et *wheel* sont reconstruits respectivement dans chaque énoncé selon les mots de contexte qui diffèrent.

Grobet (1991) travaille sur l'identification et la compréhension des topiques dans le dialogue. Quand il s'exprime, le locuteur va faire en sorte d'utiliser les mots qui soient les plus accessibles possible, afin que son interlocuteur le comprenne. Une fois le sujet de son propos défini, il pourra dans la suite du dialogue avoir recours à des marqueurs discursifs différents et moins descriptifs. Le schéma suivant, emprunté à Ariel (1991) classe les différentes catégories syntaxiques selon leur accessibilité.

Modèle de Ariel :

"Low accessibility

full name + modifier

short name +modifier

last name

first name

distal demonstrative (+modifier)

proximal demonstrative (+modifier)

unstressed pronouns

zeros

High accessibility"

(Grobet ; Ariel 1991 : 449)

Ce schéma montre que le locuteur se met à la portée de l'interlocuteur afin que ce dernier le comprenne. En effet si le locuteur évoque une personne nouvelle dans son discours, une personne non connue de son interlocuteur soit un sujet peu accessible, le locuteur va privilégier dans son discours le nom complet de la nouvelle personne. Il va essayer de donner beaucoup d'informations sur cette entité nouvelle du discours. En revanche, si la personne dont le locuteur parle a été bien identifiée au préalable dans la conversation par les deux interactants, le locuteur n'a pas besoin d'utiliser systématiquement un nom complet, il peut le remplacer par un pronom. Le pronom sera alors considéré comme très accessible par l'interlocuteur.

Nous avons donc vu que la bonne compréhension dépend en priorité de l'attention portée par les interactants mais aussi de la capacité à reconstruire des entités mal entendues grâce notamment au contexte. La bonne compréhension dépend d'autre part de la prise en compte par le locuteur de l'interlocuteur tant au niveau de ses connaissances que de son état ; il pourra ainsi choisir d'employer une forme syntaxique appropriée, qui sera bien comprise.

2) La construction du sens

2.1 Austin, Searle et les théories de Grice

➤ Austin et Searle

En 1962 J.L Austin rend compte de la théorie des actes de langage. Cette même théorie fut ensuite développée par Searle en 1969. Ils décrivent trois actes de langage : l'acte locutoire, l'acte illocutoire et l'acte perlocutoire. L'acte locutoire correspond à la production

d'un énoncé selon un certain nombre de règles linguistiques.

L'acte illocutoire correspond à l'intention du locuteur. Son intention peut par exemple être de promettre ou d'interdire quelque chose.

L'acte perlocutoire correspond à l'effet de l'énoncé sur l'interlocuteur. Par exemple l'interlocuteur B se lève et ferme la fenêtre si A a dit : *"It's cold"*.

➤ Grice

Selon Grice (1979) les interlocuteurs coopèrent lorsqu'ils parlent ensemble et cela même s'ils ne sont pas d'accord. Grice décrit le dialogue comme une activité collaborative. Les interlocuteurs respectent certaines normes telles que la politesse et attendent en retour que les autres fassent de même. Selon lui la coopération est assurée grâce au respect des quatre règles suivantes présentées sous la forme de maximes : maximes de quantité, de pertinence de manière et de qualité. La maxime de quantité correspond au fait que le locuteur doit en dire suffisamment pour se faire comprendre, il ne doit pas cependant en dire trop. La maxime de pertinence est liée à l'organisation logique du discours. Le locuteur doit faire en sorte de suivre une certaine logique dans ce qu'il dit : par exemple lorsqu'il indique le chemin à quelqu'un, il est important qu'il le fasse de manière chronologique pour que la personne perdue ait une chance de comprendre. La maxime de qualité correspond au fait que le locuteur n'a le droit de dire que la vérité. Une conversation n'aurait que peu de sens si les interlocuteurs passaient leur temps à se mentir.

Lorsque ces quatre maximes sont appliquées, il n'y a pas, en théorie, de problème de communication, selon Paul Grice.

2.2 L'implicite

On peut considérer que l'implicite désigne ce qui est non-dit. L'implicite correspond aux informations que le locuteur laisse entendre à son interlocuteur dans une conversation.

Durand Guiziou (2005, p37) cite Marianne Lederer et Danika Seleskovich. Elle explique que

"En conditions normales de communication, on est toujours en condition de savoir plus ou moins partagé : le locuteur n'énonce jamais ce qu'il veut faire comprendre, il ne dit que le non-connu, le récepteur complétant de lui-même ce qu'il sait déjà."

Ainsi l'interlocuteur reconstruit mentalement ce qui est dit par le locuteur.

Selon Parret (1991 p60) : « *la forme des énoncés est déterminée dans la conversation par les énoncés précédents du locuteur et ou du destinataire et par le contexte situationnel* ».

Une des formes de l'implicite est l'ellipse qui correspond à la suppression d'un élément de la phrase par le locuteur. Gaëlle Ferré (2008) dans le livre Ellipse et effacement note qu'il y a trois types d'ellipses :

- les ellipses produites dans les propositions coordonnées
- les ellipses du sujet dans les principales
- les réponses elliptiques

Les ellipses sont un phénomène commun dans la conversation même si on ne les remarque pas toujours d'autant plus que Gaëlle Ferré (2008) note que souvent

« on croit entendre le discours que l'on a en fait reconstruit, et c'est lors d'écoutes plus attentives et répétées parfois en utilisant un logiciel d'acoustique que l'on s'aperçoit qu'il manque quelque chose »(Ferré, 2008).

Autrement dit, les ellipses passent très souvent ... inaperçues.

Elles sont à différencier des inachèvements qui sont dus à d'autres facteurs, notamment l'abandon d'une structure syntaxique ou la prise de parole anticipée du co-énonciateur (Ferré, 2008, p254).

Certaines ellipses relèvent du « codage de la langue » : c'est le cas par des réponses courtes.

John: "Can you ski?"

Emma: "Yes I can Ø."

où le verbe "ski" est éliminé dans la réponse.

Les ellipses qui relèvent du codage de la langue ne seront pas traitées dans mon exposé.

Dans les propositions coordonnées, selon Gaëlle Ferré, l'ellipse peut porter sur deux éléments : « le pronom personnel » et « l'auxiliaire ». Dans les deux cas, la compréhension de l'élément éliminé ne pose pas de problème car son référent est facilement récupérable.

Dans ces cas, « l'antécédent est toujours présent dans le contexte immédiat, c'est-à-dire soit dans l'énoncé, soit dans le tour de parole » (Ferré, 2008, p249)

Un autre cas d'ellipses décrit par Gaëlle Ferré est le cas de l'ellipse du sujet et parfois de l'auxiliaire du verbe comme dans le cas suivant :

« Ø *joking* » pour dire « *I am joking* »

Dans ce cas « il n'y a pas d'antécédent et l'élément éliminé est récupérable en fonction de l'emplacement de l'énoncé dans l'interaction ». Le contenu éliminé n'est plus à récupérer dans le contexte immédiat ou dans l'énoncé précédent.

En effet Gaëlle Ferré explique que « Ø *joking* » dans une situation de dialogue peut être compris de deux manières différentes. Il peut être interprété comme « *I'm joking* » si c'est le locuteur principal qui prononce le mot au sein de son discours, après une explication ou bien comme « *you're joking* » s'il s'agit « d'une marque d'écoute par l'interlocuteur », en réponse ou réaction à ce qu'il vient d'entendre.

Elle ajoute que :

« contrairement aux ellipses produites dans les propositions coordonnées, les ellipses du sujet produisent un effet de familiarité. Elles ne sont pas produites à n'importe quel moment de la

conversation. Par exemple, on ne trouve pas d'ellipse du sujet en début de conversation, il faut attendre qu'un certain degré de familiarité se soit installé » (Ferré, 2008, p250)

Ce type d'ellipse dénote donc un certain degré de complicité entre les interlocuteurs qui ont ainsi plus de chances de se comprendre.

Le dernier cas d'ellipses décrit par Gaëlle Ferré est le cas des réponses elliptiques. Ces cas d'ellipse ne « se rencontrent que dans la deuxième partie d'une paire adjacente » c'est-à-dire lors d'une réponse à une question. En effet dans ce cas Ø reprend une partie de l'énoncé du locuteur.

On peut donner comme exemple.

« I like travelling »

« So do I Ø »

Dans cette paire adjacente, Ø reprend le segment « *like travelling* ». Il n'y a pas de problème de compréhension, il s'agit même normalement d'un signe de bonne compréhension puisque cela dénote une « grande cohésion entre les tours de parole » (Ferré, 2008, p251).

Gaëlle Ferré explique que cette sorte d'ellipse est en fait le signe que le co énonciateur accepte totalement ce que l'énonciateur vient de lui dire. A propos du discours de l'énonciateur elle note que par la réponse elliptique le co énonciateur « qu'il fait sien et qu'il complété ou réoriente »(Ferré, 2008 p251)

L'implicite, d'autre part, correspond à une partie de l'énoncé déjà construite mentalement par le locuteur. Il arrive qu'un élément soit omis car il n'est pas sémantiquement proéminent dans la conversation. En effet, un autre terme est jugé suffisant pour permettre de saisir le sens général de l'énoncé. C'est le cas avec des compléments d'objets directs sur lesquels Anouch Bourmayan s'est penchée.

Dans son ouvrage, elle explique que tous les verbes transitifs ne requièrent pas nécessairement toujours d'être suivis par un COD.

Bourmayan (2014) indique que :

"En effet, certains verbes sont sémantiquement transitifs et requièrent donc nécessairement un objet sémantique, mais peuvent néanmoins apparaître sans complément d'objet direct phonologiquement réalisé : l'objet sémantique reste alors implicite."

Ce sont des des Objets implicites indéfinis (OII) :

*« Dans le cas des OIIs, la proéminence informationnelle du verbe tient à ce que l'objet sémantique est de nature indéfinie : son identité précise ne constitue pas une information pertinente, et c'est l'action exprimée par le verbe qui reçoit toute l'attention. »
« l'objet implicite étant réduit à sa plus simple valeur sémantique, celle qui résulte de l'application des restrictions sélectionnelles du prédicat verbal, c'est bien le verbe lui-même qui porte toute l'information."*

« même si le contexte permet d'identifier avec plus de précision dans quel domaine les entités correspondant à l'objet sémantique peuvent être trouvées, leur identité précise reste non pertinente dans le cadre de la discussion, et c'est l'action décrite par le verbe qui demeure l'élément informationnellement le plus proéminent. (p21) »

Autrement dit, l'action du verbe suffit à comprendre l'exposé, et il n'est pas nécessaire d'explicitier l'objet. Par exemple dans le cas où le locuteur mange une pomme, l'expression "une pomme" peut être omise si dans le contexte ce qui compte le plus est l'action du verbe.

Inversement, d'autres éléments d'une phrase, s'ils sont sémantiquement forts, peuvent laisser entendre la signification d'un verbe omis. C'est le cas dans le proverbe anglais :

" An apple a day keeps the doctor away."

Le verbe manquant est très facilement récupérable, puisque nous savons que c'est le fait de manger une pomme qui est pertinent pour rester en bonne santé, et l'action associée à une pomme est très souvent MANGER. L'implicite ici, grâce aux mots effectivement produits par ailleurs est donc normalement bien compris.

Un des signes de ce fonctionnement est le fait que certaines personnes s'en servent comme support pour jouer avec la langue et créer la surprise de l'interlocuteur. J'ai ainsi pu lire récemment sur les réseaux sociaux la contribution d'une amie contenant la phrase suivante :

An apple a day keeps the doctor away,

An apple a day keeps anyone away if you throw it hard enough.

Concernant les objets implicites, Bourmayan (2014, p11) ajoute un point de vue phonologique :

"La proéminence phonologique du verbe sur l'objet sémantique (c'est-à-dire la réalisation phonologique du verbe et la non-réalisation de l'objet sémantique) traduit une proéminence d'ordre informationnelle : un objet sémantique est laissé implicite si et seulement si l'action décrite par le verbe est plus saillante que l'objet sémantique sur un plan informationnel."

L'implicite correspond en effet à la réduction maximale de la forme phonologique et prouve qu'il y a bel et bien une hiérarchie d'ordre sémantique parmi les constituants dans un énoncé.

Bourmayan (2014) évoque également les OID (objets implicites définis) : ils ont déjà été définis dans le discours et sont censés être récupérables grâce au contexte ou sous une autre forme. Elle distingue deux types d'OID : les OID pronominalisables et les OID non pronominalisables. Le contenu de la conversation qui précède ainsi que la prise en compte du contexte est dans ce cas primordial pour la bonne compréhension de l'énoncé de la part du récepteur. A propos des OID Bourmayan (2014) cite Butt & King (2000) :

"un constituant nominal peut être laissé implicite si et seulement si il correspond à de l'information ancienne. "

Dans ce cas, ce qui est implicite n'est pas nouveau et est censé être compris par un processus de récupération, impliquant la ré activation de la mémoire.

Chapitre II : Les difficultés de compréhension en interaction

"Entre

Ce que je pense

Ce que je veux dire

Ce que je crois dire

Ce que je dis

Ce que vous avez envie d'entendre

Ce que vous croyez entendre

Ce que vous entendez

Ce que vous avez envie de comprendre

Ce que vous croyez comprendre

Ce que vous comprenez

Il y a dix possibilités qu'on ait des difficultés à communiquer.

Mais essayons quand même..."

(Werber, 2009)

1) Identifier les problèmes d'interprétation

Pour repérer les problèmes d'interprétation dans le dialogue oral, certains indices peuvent être utiles. Nous analyserons les répétitions, les paraphrases et les questions, qui signalent des problèmes de compréhension. Ces signes linguistiques nous alertent car ils ont tous pour point commun d'arrêter temporairement la conversation et de centrer le dialogue autour du problème de communication afin de le résoudre. Herdia-Deprez (1986) cite Bakhtine (1978 p105) qui décrit le malentendu à l'oral et sa résolution comme "*un problème indépendant*", "*qui détourne le discours de son travail créateur sur l'objet lui même*".

1.1 Répétitions

Mochet (1998) compare la répétition et la reformulation :

"La répétition : si l'on exclut la reprise d'une parole autre qui aurait introduit au discours rapporté, et à la citation, la répétition, en tant que reprise partielle ou totale d'un énoncé, constitue un premier niveau, degré zéro de reformulation, dans lequel apparaît cependant déjà une insistance, qui de toute évidence renforce l'énoncé "(Mochet, 1998 p231)

Dans son article, Anne-Marie Clinquart commence par rappeler le fait que les répétitions sont souvent connotées négativement dans la langue lorsqu'elles ne sont pas utilisées à des fins stylistiques comme en poésie. Elle cite quelques figures de style « anaphores, allitérations, assonances » qui sont en effet des répétitions. La répétition à l'oral peut être perçue différemment et risque parfois d'être associée au « radotage », au fait de « redire les mêmes choses sans nécessité » (Clinquart 1998 p323). Ce n'est cependant pas le cas de toutes les répétitions présentes dans les dialogues. La répétition a d'autres fonctions, notamment une fonction de « cohésion » entre les interactants (Clinquart 1998 p323).

« Loin d'être inutiles, on peut avancer que certaines répétitions procèdent d'une véritable rhétorique de l'oral, tant du point de vue discursif que du point de vue communicatif » (Clinquart, 1998, p324)

Alors que certaines répétitions dans la langue orale peuvent être considérées comme normales, par exemple lorsque le locuteur cherche ses mots, certaines répétitions marquent un problème de compréhension.

Les répétitions sont le signe d'un problème de compréhension entre les interlocuteurs :

Anne-Marie Clinquart distingue deux types de répétitions qui dénotent un problème de compréhension : les « répétitions à l'intérieur d'un même tour de parole » et « les répétitions à travers les frontières des tours de paroles ».

" Problème de compréhension

E : Mais c'était assez sensationnel je trouve la guerre

P : c'était assez ?

P : sensationnel

E : oui

P : qu-quoi la guerre ou la façon de parler de la guerre ?

E : je crois que la guerre

P : la guerre d'accord

mauvaise réception

E : Le japon est très il y a peu de carmes

P : il y a peu de ?

E : carme euh crime » (Clinquart 1998 p327)

Dans le cas de mauvaise prononciation la totalité du syntagme (soit il y a peu de carmes) n'est pas répété car il s'agit ici problème d'ordre phonologique. Vincent-Durroux (1992) cite Nooteboom (1980) à propos de la manière de reprendre un énoncé mal entendu :

"- La reprise s'accompagne d'une remontée dans l'énoncé jusqu'au mot de fonction lorsqu'elle concerne un mot de contenu (Maclay et Osgood, 1959) ou lorsqu'elle est d'ordre lexical (Nooteboom, 1980) ;

- La reprise ne s'accompagne pas d'une remontée dans l'énoncé lorsqu'elle concerne un mot de fonction (Maclay et Osgood, 1959), lorsqu'elle est causée par une erreur phonologique (Nooteboom, 1980) ou lorsqu'il s'agit d'une discussion métalinguistique sur l'interprétation lexicale (Blanche-Benveniste, 1985)." (Vincent-Durroux, 1992)

Les répétitions auraient plusieurs fonctions dont celle de vérification de la réception du message.

« Les répétitions assurent le maintien d'un cadre syntagmatique, peuvent s'insérer dans des stratégies de gain de temps, représentent une économie sur le plan de la mémoire puisqu'elles recourent à des termes d'autant plus disponibles qu'ils viennent d'être utilisés, et enfin permettent de tester la perception que le locuteur a d'un message et de maintenir le contact » (Clinquart, 1998 p329)

Il y a une reconstruction du lien entre les mots qui vont ensemble. Clinquart (1998 p341) évoque aussi la coréférence pour clôturer et éclairer un propos. Le locuteur va ainsi répéter l'élément le plus important de son énoncé pour être sûr d'être bien compris.

Selon elle, les interactants mettent « à jour l'incompréhension », et donnent un « Feed-back indiquant une mauvaise réception » (Clinquart, 1998 p344)

Lorsque qu'il y a eu incompréhension, il se peut que le locuteur ne soit pas au courant. L'interlocuteur comprend que le locuteur n'en a pas conscience et le fait savoir en répétant les propos du locuteur. Ainsi tous les acteurs du dialogue savent qu'il y a un problème d'interprétation à partir du moment où il ya répétition de la part de l'interlocuteur :

« le processus de répétition assure le lien thématique entre les actes de langage dans l'alternance des tours de parole et inscrit ainsi l'interlocuteur dans la séquence dialogique. Elle participe à la création et au maintien d'un espace intersubjectif (De Weck, 2006 ; Salazar-Orvig, 2000). » (Bocéréan 2010 p658)

Virginie André, Michel Musiol, Emmanuelle Canut et Christine Bocéréan se sont penchés sur les fonctions pragmatiques des répétitions lors du colloque tenu en 2010 et intitulé *Quel usage les adultes font-ils de la répétition ? Comparaison entre un corpus d'interactions verbales adultes/adolescents polyhandicapés et adultes/jeunes enfants.*

En se basant sur des dialogues recueillis, ils distinguent trois fonctions pragmatiques de répétitions qui sont :

- la fonction de compréhension mutuelle
- la fonction d'enrichissement linguistique
- la fonction d'enrichissement pragmatique.

Lorsque la répétition a pour but la fonction de compréhension mutuelle :

« L'adulte reprend partiellement ou complètement l'énoncé de l'enfant ou de l'adolescent en ne changeant rien ni à la forme propositionnelle ni au sens linguistique de cet énoncé ; dans la classification utilisée précédemment, ce type de répétition correspond aux répétitions partielles et complètes sans ajout. Il a pour fonction de signifier à l'enfant ou à l'adolescent que l'adulte reprend l'énoncé à son compte (même s'il n'est répété que partiellement), qu'il le fait sien, qu'il le reconnaît en tant que partie intégrante du common ground (Clark, 1996). Cette fonction correspond en partie à la positive reply function et à la confirmation request function » (Bocéréan 2010 cite Perrin et al. 2003.)

Lorsque la répétition a pour but l'enrichissement linguistique, cette répétition est due au fait qu'un des interlocuteurs note une ambiguïté linguistique dans les propos de l'énonciateur :

« L'adulte remarque une ambiguïté linguistique dans l'énoncé de l'enfant ; il reprend cet

énoncé en proposant à son interlocuteur une formulation adéquate. L'ambiguïté peut être d'ordre phonologique, syntaxique ou grammatical. Ce type de répétition correspond généralement à une répétition partielle ou complète avec ajout. Elle a un rôle d'étayage linguistique. Cette fonction correspond à la fonction « texte » de Bernicot, Salazar-Orvig et Veneziano (2006). »

C'est comme si le co-énonciateur réajustait les propos de l'énonciateur, le corrigeait pour être certain de bien comprendre.

Enfin, la fonction d'enrichissement pragmatique correspond au cas où l'énonciateur va ajouter des éléments sémantiques nouveaux au propos entendus. Il ne s'agit plus ici de problème de compréhension dû à une mauvaise formulation de l'énonciateur (par exemple une tournure grammaticale peu compréhensible). Ici, la répétition est suivie d'une explication de ce qui a été dit :

« L'adulte reprend l'énoncé de l'enfant en l'enrichissant sur le plan pragmatique ; il peut le faire de trois façons : 1) en émettant une hypothèse sur l'intention de sens (il fait une inférence), 2) en signifiant le partage d'états mentaux (il montre son approbation, il complimente, etc.), 3) il relance le dialogue en poursuivant sur le même thème. Ce type de répétition correspond aux répétitions partielles et complètes avec ajout. Cette fonction est incluse dans les fonctions « états mentaux », « assertif », voire « directif » de Bernicot, Salazar-Orvig et Veneziano (2006). Elle a nécessairement pour caractéristiques celles de la fonction de compréhension mutuelle ; elle signifie en plus à l'enfant ou à l'adolescent que l'adulte a compris et interprété son énoncé non seulement au niveau linguistique mais surtout au niveau de son intention de sens. En enrichissant d'une façon ou d'une autre l'énoncé de l'enfant ou de l'adolescent, l'adulte lui montre ainsi qu'il le considère comme un interlocuteur accompli dont la conversation est digne d'intérêt. »

Pour synthétiser cette partie on peut réaliser une gradation allant de la répétition jusqu'à la reformulation qui fera l'objet de la sous partie suivante :



répétition à l'identique reformulation/paraphrase reformulation + ajout

1.2 Paraphrases

L'action de paraphraser peut être le signe d'un problème de communication. En effet, la paraphrase n'arrive pas dans le dialogue par hasard. Le locuteur fait le choix linguistique de paraphraser lorsque que cela lui paraît nécessaire. La paraphrase peut émaner d'une demande explicite ou implicite du co-énonciateur. Par exemple, le co-énonciateur peut, suite à des propos entendus, poser une question qui entraînera une reformulation de la part du locuteur. L'interlocuteur peut aussi avoir l'air interloqué, surpris, suite à un énoncé entendu et le locuteur qui perçoit cette surprise va alors se rendre compte qu'il n'a peut-être pas été clair et va alors reformuler ses propos. Le locuteur peut aussi choisir de paraphraser ses propos avant même que son co-énonciateur ne le lui demande s'il a des raisons de penser que son interlocuteur risque de ne pas le comprendre, s'il juge par exemple que ce dernier ne dispose pas des connaissances partagées nécessaires pour une bonne interprétation. Catherine Fuchs dans Paraphrase et énonciation, (1994) aborde la fonction du « vulgarisateur » à propos de la paraphrase (côté locuteur). Le vulgarisateur simplifie ce qu'il a dit au préalable, il se met à la portée du co-énonciateur pour faciliter la compréhension mutuelle. Selon elle, le vulgarisateur ou paraphrasseur « n'est énonciateur qu'en réponse à une demande » (Fuchs, Authiers 1982 p7), celle de l'interlocuteur. Cela confirme l'idée que la paraphrase peut être considérée comme le signe de problème de compréhension ; qu'elle provienne du co-énonciateur ou bien du locuteur lui-même, elle vise toujours à répondre à une demande d'approfondissement, de clarification des énoncés du locuteur. L'utilisation des paraphrases a plusieurs objectifs :

« levée d'ambiguïté, explication d'implicites, détection et significations cachées, dévoilement de significations » (Fuchs 1982 p9)

Catherine Fuchs se penche sur le fonctionnement de la paraphrase par le locuteur. Selon elle :

« Le sujet producteur de T' [texte] se présente comme détenant la clé du message contenu en T et comme capable de restituer ce message sous une forme intelligible par ses interlocuteurs. Il se fait « l'interprète » du T-source et de son producteur d'origine auprès des récepteurs du nouveau T' qu'il produit comme traduction de T. Il maîtrise en quelque sorte deux codes, celui du producteur de T et celui du récepteur de T' »

Fuchs (1982, p10) décrit une autre fonction prise par le paraphrasseur, celle du « résumeur » :

« Le résumeur construit à partir de l'interprétation qu'il a de T un nouveau texte T' plus court,

aux fins de transmettre à l'interlocuteur les informations essentielles contenues dans T »

Catherine Fuchs décrit ces phénomènes de paraphrase et signale que le passage de l'énoncé T à l'énoncé T' correspond à un changement de situation d'énonciation.

Le résumeur, qu'il s'agisse d'un résumeur de texte ou de propos oraux, va synthétiser les informations de l'énoncé de départ afin d'être le plus clair possible. On remarque que l'objectif du vulgarisateur et celui du résumeur sont les mêmes. Dans les deux cas, il y a recours à la paraphrase.

Paraphrase et répétition : les différences

La paraphrase se distingue de la répétition puisque dans le cas de la répétition, l'ordre et le choix des mots par le locuteur restent identiques tandis qu'ils diffèrent dans la paraphrase. A propos de la paraphrase, Catherine Fuchs évoque une « réorganisation » du propos d'origine :

« Pour la tradition, paraphraser un texte source T par un autre texte T', ce n'est pas simplement s'en tenir au contenu de T pour le reformuler, mais s'en inspirer pour construire un nouveau texte T' qui tout en restant fidèle au contenu de T, le développe et l'explique » (Fuchs 1982 p20)

Paraphrase et synonymie

D'autre part, Catherine Fuchs rejette le terme de "synonymie" utilisé par les premiers linguistes transformationnistes pour caractériser de la relation entre le propos de départ T et le propos « d'arrivée », la paraphrase T'.

En effet, elle note qu'il y a dans les paraphrases et dans les propos de départ une « structure profonde », ainsi qu'un sens général commun qui ne varie pas. Cependant il existe des différences sémantiques et syntaxiques fines qui peuvent passer inaperçues mais qui rendent le terme « synonyme » non applicable aux paraphrases. On notera que le mot "synonyme" est la plupart du temps utilisé pour la description d'un seul mot et non d'un énoncé entier.

Dans l'exemple :

(a) *Nigel and Mary baked a cake*

(b) *A cake was baked by Nigel and Mary*

On remarque que ces deux énoncés transmettent un sens global commun qui pourrait se résumer pour la relation prédicative :

-->

<NIGEL AND MARY, BAKE, CAKE>

Cependant, ces deux phrases ont une focalisation différente. En (a) c'est le fait que Nigel and Mary aient cuisiné qui est mis en avant, ce qui est cuisiné (le gâteau) passe au second plan. En (b), le produit cuisiné est le premier constituant de l'énoncé, il est mis en avant et est repère de l'énoncé grâce au choix d'une structure passive. Ces subtilités traduisent une certaine représentation de l'énoncé de la part du locuteur. Elles peuvent être la trace d'une certaine logique discursive, d'une continuité avec ce qui a été énoncé avant. On ne peut alors pas dire que ces deux énoncés sont donc complètement synonymes. Catherine Fuchs préféra adopter le terme d'équivalence pour parler de ces cas :

« La notion d'équivalence permet en effet de décrire la parenté sémantique entre les paraphrases tout en prenant en compte l'existence de différences sémantiques entre elles » (Fuchs, 1982, p52).

Ces équivalences linguistiques, lorsqu'elles sont utilisées dans un dialogue, peuvent permettre aux interactants de réasserter un sens commun, d'améliorer la compréhension mutuelle. Le changement de focalisation en revanche, lorsqu'il est utilisé par l'interlocuteur, peut dénoter le fait que ce dernier n'a pas exactement la même compréhension que le locuteur, il n'est pas en adéquation totale avec le locuteur ou n'a pas la même manière d'aborder une situation.

Les changements par rapport aux propos de départ

Dans son article "Paraphrases prédicatives et contraintes énonciatives" présent dans l'ouvrage *Lexique et paraphrase*, Catherine Fuchs recense les changements qui s'opèrent lors d'une paraphrase. Le premier changement qu'elle décrit est l'effacement.

Par exemple :

- (1) *"Les élèves internes peuvent sortir jusqu'à 18 h le mercredi"*
- (2) *Les élèves internes sortent jusqu'à 18 h le mercredi "* (Fuchs 1988 p160)

Dans ce cas dans la paraphrase en (2), le verbe à valeur modale POUVOIR a été éliminé. Dans ce cas, comme décrit plus tôt, le sens général de la phrase est conservé, seule la modalisation a changé. Dans le cas où (2) est prononcé par l'interlocuteur qui cherche à comprendre, (2) peut traduire un écart de compréhension entre les personnes qui interagissent. Dans le cas où (2) est prononcé par le locuteur du départ, il s'agit alors d'une simplification, d'une vulgarisation de son précédent énoncé.

Le déplacement est le deuxième changement recensé par Catherine Fuchs. Ce dernier ressemble à la thématization du sujet mais concerne une autre fonction dans la phrase. Le terme thématized est alors sans doute le terme perçu par le locuteur comme n'ayant pas été compris.

Par exemple :

- (3) *You'd swim faster with longer flippers*
- (4) *With longer flippers you'd swim faster*

Encore une fois, la paraphrase (4) prononcée par l'interlocuteur peut être perçue comme un marqueur de recherche de bonne compréhension, avec une vision quelque peu différente du propos du locuteur.

Un autre changement pris en compte par Catherine Fuchs est l'ajout, qui « consiste à introduire dans la paraphrase un élément nouveau, qui ne figurait pas dans l'énoncé de départ » (Fuchs 1988 p161). Dans ce cas, la paraphrase contient plus d'informations que l'énoncé de départ ; c'est l'effet inverse de la vulgarisation : le locuteur donne plus de détails pour être sûr de se faire comprendre ou bien l'interlocuteur demande au locuteur si les détails qu'il cite correspondent bien à ce que le locuteur a en tête.

Catherine Fuchs explique qu'il y a plusieurs étapes dans la création d'une paraphrase. Le choix thématique mentionné plus tôt dans ce mémoire constitue une étape. Il va de pair avec une autre étape, que Catherine Fuchs nomme « La prise de position » du paraphrasseur, soit le fait que le paraphrasseur s'identifie au sujet de l'énoncé, ne s'y identifie pas ou choisit d'utiliser une structure impersonnelle « absence d'identification ».

Par exemple, avec l'énoncé de départ :

We can let the kids go windsurfing if it's sunny tomorrow.

Trois phrases sont envisageables :

paraphrase 1 :

Windsurfing is an activity the kids can do if it's sunny.

paraphrase 2 :

We can go windsurfing if it's sunny.

paraphrase 3 :

If it's sunny windsurfing can be good for the kids.

En 1 le sujet énonciateur ne s'identifie pas au sujet de l'énoncé, en 2 il y a une identification grâce à l'utilisation du pronom personnel WE, en 3 la structure hypothétique impersonnelle utilisée traduit une absence d'identification entre le paraphrasseur et le sujet de la phrase énoncée.

L'étape suivante est « la restitution d'un contexte situationnel fictif » (Fuchs 1988) qui vise à rappeler la situation d'énonciation. Vient enfin « Le choix d'un mode d'articulation entre la relation prédicative et la situation d'énonciation ».

La paraphrase est un marqueur linguistique qui peut prendre des valeurs différentes selon qu'elle est employée par le locuteur ou l'interlocuteur. Dans le premier cas, elle visera souvent à expliciter, voire réexpliquer, un élément de dialogue mal compris par l'interlocuteur. Dans le second cas, il s'agira plutôt d'une recherche de compréhension de l'autre, d'une appropriation des propos du locuteur. Dans le second cas, le risque de re-thématisation et de changement de modalisation est plus grand car l'idée de départ n'est pas conçue par celui qui l'énonce. Malgré ces fines différences sémantiques (en cas 2 de paraphrase), la paraphrase permet d'éclairer l'interlocuteur sur le sens global d'un énoncé et reste un outil pour la communication, un marqueur qui permet au linguiste de détecter des cas où la compréhension mutuelle est menacée.

1.3 Questions

Les questions peuvent être de plusieurs ordres. Premièrement le locuteur peut vérifier qu'il est bien compris lorsqu'il sent que son interlocuteur semble dérouté. Par exemple il peut demander à son interlocuteur :

Are you following me?

Am I being clear?

Do you see what I mean?

Deuxièmement, l'interlocuteur peut demander au locuteur de répéter ses propos non pas parce qu'il ne les a pas entendus mais parce qu'il n'est pas certain d'en avoir saisi le sens. C'est le cas par exemple lorsque la phrase est complexe. L'interlocuteur peut avoir besoin de temps pour saisir les relations grammaticales entre les différents constituants de la phrase.

Troisièmement, l'interlocuteur peut avoir recours à des questions en WH-. WH- en anglais marque le déficit d'information. L'interlocuteur signale qu'il a besoin de précisions sur ce qui

vient d'être dit.

Par exemple :

A : I met Nathalie at the library

*B : Nathalie, **which one**, you know 8 Nathalies*

L'interlocuteur peut aussi poser des questions fermées qui amèneront le locuteur à répondre par "oui" ou par "non". Cette sorte de question montre que l'interlocuteur est à la recherche d'une approbation ou une réfutation de sa propre compréhension.

Par exemple :

Do you mean that?

Enfin l'interlocuteur peut poser des questions qui contiennent le marqueur BE-ING. BE -ING en anglais, fait référence à une entité linguistique énoncée plus tôt dans la conversation. On y reviendra plus particulièrement dans la partie II du mémoire (mémoire analyse du cas des mathématiques).

Par exemple:

*A: What did you mean when **you were saying** "I went out last night". What did you do?
Where did you go?*

B: I went to the pub with Paul in the city centre.

En faisant référence aux propos de son interlocuteur, A demande alors des précisions à B.

Enfin, les questions qui n'ont rien avoir avec le propos de l'interlocuteur sont un réel signe de malentendu, elles montrent que l'interlocuteur n'a rien compris.

2) Quelques causes des problèmes d'interprétation

2.1 L'ambiguïté

Selon le Petit Robert (2016), le mot "ambigu" correspond à ce "qui présente deux ou plusieurs sens possibles ; dont l'interprétation est incertaine".

Nous pouvons alors nous demander comment l'interlocuteur fait pour avoir accès au sens que le locuteur veut véhiculer. Une première hypothèse est l'accès au sens grâce aux mots qui entourent le mot ambigu. Gineste et Le Ny (2002) citent l'expérience menée par Tabossi en langue italienne. "L'ouragan n'a pas endommagé les bateaux amarrés dans le port (porto), un des mieux équipés de la côte".

En italien le mot "porto" est ambigu. Dans ce cas, il y a une identification de mots cibles, par exemple les mots "bateaux", "amarrés", qui permettent à l'interlocuteur de saisir immédiatement le sens approprié.

La deuxième hypothèse pour accéder au sens est la compréhension du mot en fonction de sa fréquence. En effet, plus le mot est employé dans la langue plus il a de chance d'être compris. On peut ainsi penser aux mots qui ont un sens premier et un sens figuré. Le sens premier, soit le sens le plus commun, est le sens auquel l'interlocuteur pense en premier.

Par exemple pour le mot "montagne" :

- *Il n'y a presque plus de neige en haut de la montagne, on ne peut plus skier.*

- *Ce n'est pas si grave, il s'en fait une montagne.*

Hogaboan et Perfetti (1975) cités par Gineste et Le Ny (p88) résument ce phénomène :

" Selon cette hypothèse, lorsqu'un mot ambigu est présenté, toutes les significations sont activées mais selon un ordre déterminé par leur fréquence relative".

De plus, Haroche (1975) explique que l'ambiguïté peut être due à plusieurs facteurs, et avoir plusieurs sources. Selon elle, il peut s'agir d'un problème uniquement linguistique, d'un problème « d'articulation entre la linguistique et l'extralinguistique » ou bien d'un problème de « communication, un problème pragmatique » qui dans ce cas relève plus de l'extra

linguistique que de la linguistique.

Lorsque l'ambiguïté provient d'un problème linguistique uniquement, elle peut être due à un problème de syntaxe. Haroche (1984) donne par exemple :

"i Selma likes visiting relatives

qui peut vouloir dire :

ii Selma likes going to visit relatives

ou

iii Selma likes relatives who are visiting"

Il en va de même avec :

He hit the man with the stick

a) He hit [the man with the stick]

b) He hit the man [with the stick]

Ici le sens de la phrase dépend de la fonction que l'on attribue au groupe de mots « *with the stick* ». En b) « *with the stick* » est complément circonstanciel de manière alors qu'en a) « *with the stick* » est complément du nom MAN.

Pour le cas : "*Selma likes visiting relatives*", le sens dépend de la fonction grammaticale prise par "*visiting*". Dans un cas *visiting* est l'adjectif qui qualifie "*relatives*" dans l'autre cas *visiting* est gérondif.

Fuchs (1994) décrit également les ambiguïtés syntaxiques. Elle s'appuie sur l'exemple :

« Les élèves qui ont triché seront punis » Fuchs (1994, p88)

L'ambiguïté porte ici sur la proposition subordonnée relative. Fuchs explique que cette phrase peut être comprise de différentes manières selon que l'on considère la relative comme restrictive ou descriptive.

Si l'on envisage la subordonnée comme restrictive, on comprend la phrase comme suit :

[Les élèves qui ont triché] seront punis (et pas les autres).

Si la subordonnée est descriptive :

Les élèves [qui ont triché] seront punis (sous entendu : ils ont tous triché ; tricher est une caractéristique de tous les élèves).

L'intonation de la voix ainsi que les pauses à l'oral aident le locuteur à connaître la fonction d'un constituant. Il arrive cependant que ces indices prosodiques ne soient pas suffisants, il y a alors un fort risque de malentendu.

Selon Haroche (1984, p21), l'ambiguïté pourrait d'autre part provenir d'un problème situé à mi-chemin entre le linguistique et l'extralinguistique :

« il s'agirait d'une ambiguïté référentielle sémantique, car l'interprétation en serait dérivable des seules données extralinguistiques ».

Enfin Haroche (1984) explique que les ambiguïtés sont « inhérentes aux situations de langage » :

- faute du locuteur qui a utilisé une expression « maladroite, approximative »
- monologues qui ne parviennent pas à « susciter la moindre résonance » chez l'interlocuteur
- une incompréhension de l'interlocuteur alors que les propos de départ étaient clairs

Haroche fait d'autre part la différence entre le vague et l'ambiguïté. Pour cela, Harroche s'appuie sur Gleason :

« Ambiguity has in linguistics come to mean two quite different things that linguistic description assigns more than one structure, lexical or grammatical, to one and the same sentence and that a sentence though it has only one structure assigned to it still can in some respect be insufficiently specified for communicative purpose. It may be added that this distinction is not at all easy to carry through consistently and that in point of fact many discussion of ambiguity turn on exactly the question where to draw the line between inherent and non inherent ambiguity » (Gleason cité par Harroche, 1984, p24)

La phrase : *Harry kicked Sam* (Harroche 1984 p22) est jugée vague et non ambiguë par l'auteur. Le sens de la phrase est généralement bien compris mais le locuteur a le sentiment de ne pas avoir eu toutes les informations nécessaires pour une compréhension complète de l'énoncé. L'énoncé manque en quelque sorte de précision. Harroche souligne que pour le même énoncé ; on aurait pu avoir les phrases suivantes :

"Harry kicked Sam with his left foot

Harry kicked Sam with his right foot." (Harroche, 1984)

Le vague serait donc dû à un « manque de spécification, de complémentation » de la part du locuteur. Le vague, bien qu'il puisse poser quelques problèmes de compréhension, n'est pas ambigu.

Haroche prend un autre exemple pour illustrer ses propos.

The girl with the flowers,

peut correspondre à trois interprétations différentes qui sont :

a The girl decorated with the flowers

b The girl that is trying to sell flowers

c The girl that is strewing flowers on the street

Haroche (1984 p23) explique que :

« Le problème du vague, de l'indétermination se poserait au niveau de la complémentation, de la spécification, en bref du manque de complément, tandis que, comme on l'a souligné précédemment, l'ambiguïté concernerait souvent le sujet, le problème de la responsabilité [du sujet sur le verbe]».

Fuchs (1994) décrit un autre type d'ambiguïté linguistique : l'ambiguïté morphologique

« le co-énonciateur se trouve confronté à l'obligation de choisir entre les interprétations

concurrentes ». Catherine Fuchs appelle ce type de situation l'ambiguïté alternative.

« Il cherche une maison qui donne sur la mer »

« L'alternative porte sur le mode indicatif ou subjonctif du verbe donne » Fuchs (1994 p88). Dans ce cas le verbe "donner" prend la même forme morphologique au présent de l'indicatif et au présent du subjonctif. L'ambiguïté porte alors sur la certitude du référent, soit ici une maison qui existe ou une maison "envisagée".

Quiere una casa que tenga vistas al mar

Quiere una casa que tiene vistas al mar

l'ambiguïté n'a pas lieu d'être car la forme morphologique du verbe TENER est différente au présent de l'indicatif et au subjonctif.

On peut noter une seconde ambiguïté morphologique dans la phrase en français.

« Il cherche une maison qui donne sur la mer ». Il s'agit du marqueur : QUI. En effet, le pronom relatif qui en français ne change pas de forme morphologique en fonction de ce qu'il désigne.

Cette double ambiguïté morphologique ("donne" + "qui") conduit l'interlocuteur à se demander à deux reprises si la maison existe ou non, ce qui facilite encore plus le malentendu.

Le fait qu'un mot ait une morphologie commune pour désigner deux sens différents peut aussi constituer une difficulté pour l'interlocuteur qui ne trouve pas immédiatement la référence.

Par exemple :

Tom loves his girlfriend, peut à la fois signifier :

Tom loves Harry's girlfriend

ou

Tom loves his (own) girlfriend

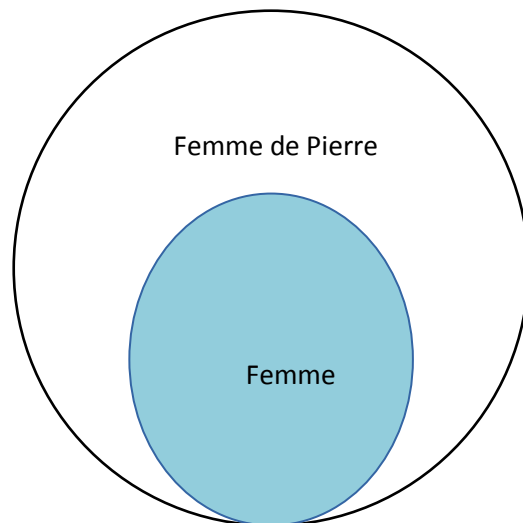
La référence change, alors que le marqueur HIS reste le même. Une ambiguïté morphologique peut donc aussi mener à une ambiguïté référentielle.

2.2 La polysémie et l'homophonie : le cas particulier des modaux

Gineste et le Ny différencient la polysémie de l'ambiguïté. Selon eux, la polysémie est :

"une unité qui peut être décrite par plusieurs sous-sens qui se rattachent à la même étymologie", un mot ambigu "correspond à plusieurs unités lexicales différentes nécessitant chacune des descriptions différentes et relevant bien souvent d'étymologies différentes" (Gineste et le Ny, p85).

Christophe Cusinamo (2008) fait un premier constat à propos de la polysémie. Selon lui, la polysémie est bien plus présente dans le discours que ce que l'on pense. Il se réfère à Touratier (2000) pour souligner que même un « un sème désignant un objet concret comme une chaise est, contrairement à ce que l'on croirait a priori polysémique ». Il considère que la polysémie est omniprésente, qu'elle n'est pas une exception. A partir des explications de Tutescu (1975), il présente le schéma suivant :



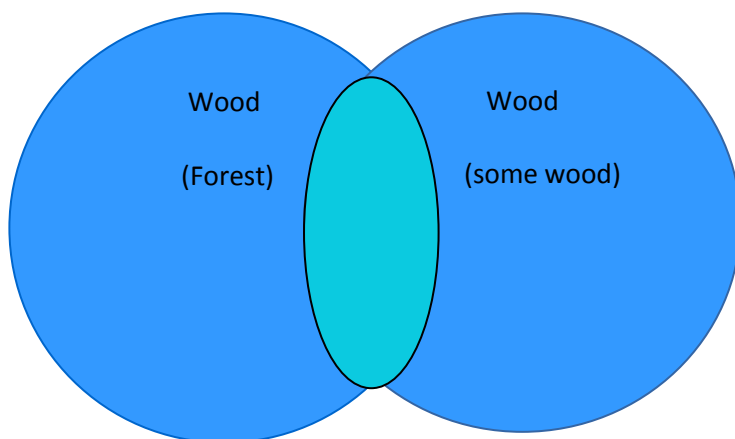
Ce schéma de l'intersection est commenté par Cusinamo (2008 p59)

"on dispose d'un seul signifié (un noyau en quelque sorte) qui prend un trait sémique

supplémentaire selon à qui ou quoi le lexème correspondant est appliqué »

La polysémie comme l'homophonie correspond au fait qu'un mot ait plusieurs sens. La différence fine entre ces deux concepts cependant tient au fait que les différents sens des mots polysémiques peuvent partager des caractéristiques sémiques. Par exemple en anglais le mot :Wood peut désigner du bois, un bout de bois ou bien un bois, une forêt donc un lieu où il y a des arbres. On notera que dans les deux cas le matériaux bois est présent.

On peut illustrer ces propos par le schéma suivant :



La métonymie : un cas de polysémie

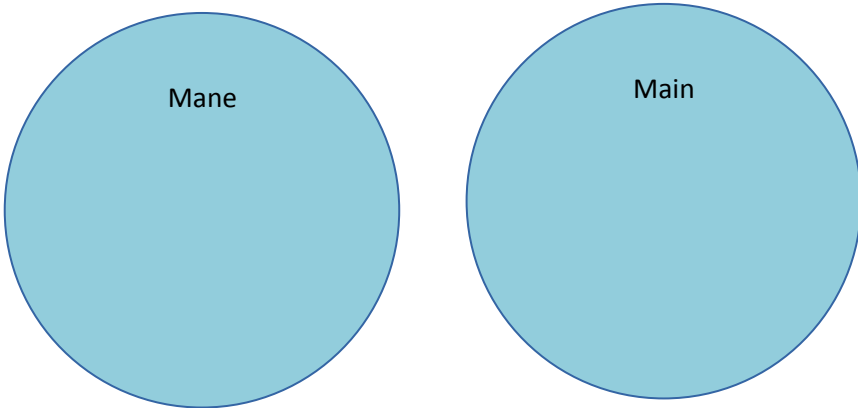
G. Lakoff et M. Johnson (1980) ont proposé une classification des expressions métonymiques.

Ils distinguent six types de relations :

- "- Une relation « Partie/Tout » (Par exemple : « Les voiles s’approchent du rivage. »)
 - Une relation « Producteur/Produit » (Par exemple : « J’aime lire Balzac. »)
 - Une relation « Objet/Utilisateur » (Par exemple : « Les trains sont en grève. »)
 - Une relation « Contrôleur/Contrôle » (Par exemple : « Nixon bombarda le Vietnam »)
 - Une relation « Endroit/Institution » (Par exemple : « L’Elysée accueille les ministres »)
 - Une relation « Endroit/Évènement » (Par exemple : « Rappelez-vous Hiroshima. »)"
- Classification des expressions métonymiques Lakoff et Johnson 1980 citée par (Temporal 2013)

La métonymie est en fait un élément qui est lié sémantiquement à l’objet désigné. Le sens d’un mot est alors étendu.

Les homophones sont des mots qui se prononcent de la même manière mais qui ont des sens complètement distincts. Par exemple en anglais les mots "mane" et "main". Le schéma suivant illustre le fait que ces deux mots n'ont pas de sens en commun.



Il y a une possibilité de mauvaise interprétation si le contexte du dialogue n'est pas suffisant pour permettre à l'interlocuteur d'effectuer un choix entre les deux mots ou encore si l'interlocuteur ne connaît pas le sens d'un des deux mots.

Le cas des modaux

Nous allons voir en quoi les concepts ci-dessous peuvent éclairer le fonctionnement des modaux de l'anglais.

Antoine Culioli (1983) décrit quatre types de modalités :

- la modalité de type 1, dite de l'assertion
- la modalité de type 2 ; la modalité du possible, de l'éventuel
- la modalité de type 3 dite appréciative
- la modalité de type 4 : la modalité radicale.

Cette classification recoupe les valeurs radicale et épistémique. Ainsi, selon Bouscaren (1993, p11), la valeur radicale du modal marque « la position du sujet énonciateur par rapport au co-énonciateur ou à d'autres sujets ». La valeur épistémique du modal est la trace d'une mise en relation entre l'énonciateur et la relation prédicative. Elle permet d'évaluer la probabilité que la relation prédicative se réalise. Ou encore :

« les modalités épistémiques, dans cette discipline, correspondent aux modalités du savoir telles qu'elles s'expriment à travers des opérateurs modaux comme « savoir » ou « croire ». Si l'on voulait rattacher l'emploi qui est fait de ce terme à celui que l'on trouve en logique, on pourrait parler du « non savoir » du sujet-énonciateur. Le point commun des modalités épistémiques est, en effet, qu'elles impliquent toutes une incertitude du sujet énonciateur quant à la validation de la relation prédicative qu'il envisage, les modaux indiquant justement la prise de position de l'énonciateur par rapport à cette validation »(Gilbert, 1987 p9)

Pour le français, Catherine Fuchs redonne dans son article *Modalité et interprétation : pouvoir*, les différents fonctionnements ainsi que les valeurs associées au modal POUVOIR. En français comme en anglais, ce modal a deux fonctionnements distinctes : radical et ou épistémique.

Dans le fonctionnement épistémique, Catherine Fuchs explique que le modal prend la valeur

unique de l'éventualité (Fuchs, 1989). Elle donne les exemples suivants :

« Je peux m'être trompé », « il se peut que »

En anglais, le fonctionnement radical peut prendre trois valeurs différentes qui sont :

- la valeur de permission

Paul can go to the party (his parents let him go),

- la valeur de capacité par exemple : *Paul can swim (since he was taught how to swim when he was six)*

- la valeur de possibilité par exemple : *Paul can go to Liverpool tomorrow (there is a plane at 9)*

Grâce à ces exemples et ces distinctions, on note que le modal CAN présente de nombreuses variabilités en terme de valeurs et de fonctionnements, la polysémie de ce mot peut donc prêter à confusion.

Fonctionnement de quelques auxiliaires modaux :

MUST

« *La valeur de base de MUST est le nécessaire* » (Bouscaren 1993). En situation d'obligation, MUST a une valeur déontique, c'est le cas dans l'exemple :

You must tidy your room

A la forme négative le modal MUST prend une valeur d'interdiction, par exemple :

« *You musn't blame yourself for everything* ».

Un autre emploi de MUST est son emploi épistémique. Janine Bouscaren expose qu'il est facilement identifiable lorsqu'il est associé à des structures en HAVE+-EN , BE+-ING.

(a) *Lucy must be waiting for Tom*

(b) *Paul must have left England*

(c) *He must be eighteen*

L'énoncé (c), dénué de HAVE-EN et BE-ING peut être compris de deux manières différentes :

"*Il a certainement dix-huit ans / Je lui donne dix-huit ans*" ou bien "*il faut qu'il ait dix-huit ans (pour rentrer dans ce pub)*". Le co-énonciateur a besoin d'éléments de contexte pour pouvoir déterminer si l'emploi de MUST est radical ou épistémique. Sans structure particulière associée au modal permettant de sélectionner un emploi plutôt épistémique comme en (a) et (b), l'énoncé est alors ambigu et risque d'être mal compris par l'interlocuteur.

De même : « *He must study* » peut être compris de deux manières : emploi épistémique ou radical, alors que « *He must be studying* » lève l'ambiguïté, on comprend alors immédiatement qu'il s'agit ici d'un emploi épistémique.

WILL

Ce modal présente des emplois variés, source d'ambiguïté. L'emploi de prédiction peut être illustré par cet exemple :

Tomorrow, it will be sunny

Ici, l'adverbe *tomorrow* en fonction de complément circonstanciel de temps ne renvoie pas à la conversation mais à un autre moment ; il est donc assez facile de penser que WILL prend ici une valeur de prédiction (dans le futur) et que son emploi vise à associer le sujet et la réalisation du procès.

L'autre emploi de WILL est son emploi radical :

« *Selon que le sujet est animé et doué de volonté ou inanimé, selon que le verbe est un verbe de processus ou un verbe d'état, cette relation correspondra à une valeur de volonté, de*

bonne volonté, de propriété (être enclin à) ou de caractéristique, valeurs qui ne sont que des degrés divers de la même valeur fondamentale » (Bouscaren, 1993, p57)

Will you fix the shelf for me please? implique la volonté de YOU (être animé), il y a une relation intersubjective et donc un emploi radical du WILL.

Cas ambigu

Qu'advierait-il cependant si l'on avait :

Will you fix the shelf for me tomorrow ?

Ce cas peut être vu comme une valeur de prédiction à cause de la présence de *tomorrow*, il pourrait alors s'agir d'un emploi épistémique de WILL. On peut aussi envisager une valeur de volonté de la part du sujet "you" sur le prédicat FIX THE SHELF. On ne peut pas exclure la combinaison des deux valeurs.

Il est donc parfois difficile d'identifier la valeur et donc le sens précis du modal dans le cas où celui-ci s'avère être polysémique (par exemple quand le contexte n'est pas suffisant).

Mignot (2016, p198) explique que :

« Le procès dit par le verbe lexical est bien envisagé dans le futur, on se situe en amont du procès. Dans cette optique il pourrait paraître opportun de le décrire comme une modalité radicale. Mais la signification modale porte plutôt sur l'ensemble de la relation prédicative (...) jugée certaine. Certains linguistes estiment que WILL est mi-radical, mi-épistémique »

Dans son approche théorique, Antoine Culioli développe le concept de domaine notionnel, constitué de I, E et F (Intérieur, Extérieur, Frontière). Les modaux situent la relation prédicative hors validation. Aussi, les énoncés avec modaux sont situés en situation de décrochage par rapport au domaine notionnel de validation, en zone IE.

Par exemple pour la relation prédicative :

PAUL – COME TO THE PARTY

on peut avoir le schéma suivant :

validation → dans le domaine notionnel

I

[F]

E

Paul comes

Paul does not come

Si l'on applique un auxiliaire modal à l'énoncé de base :

Paul may come to the party,

dans ce cas, l'énoncé ne peut plus être situé dans le domaine notionnel car il n'est pas validé.

Il passe en zone de décrochage, dans le domaine du non-certain. Le fait qu'il y ait un modal dans l'énoncé implique qu'il y a désormais des conditions à la réalisation de la relation prédicative.

Comment l'interlocuteur fait-il alors pour comprendre cette modalisation, pour savoir si le procès a une chance ou non de se réaliser, pour savoir quelle est la valeur prise par le modal dans l'énoncé ? Une telle modalisation a-t-elle une chance de conduire au malentendu ?

Les pôles qualitatifs et quantitatifs

« Toute occurrence est susceptible de se voir adjoindre deux délimitations, une délimitation quantitative notée *QNT* qui a trait à son ancrage spatio-temporel et donc à son existence et une délimitation qualitative notée *QLT* qui elle, relève des propriétés de la nature de l'occurrence en question » (Gilbert 2004)

Cette théorie peut s'appliquer aux modaux et aider à la prise de décision quant aux valeurs du modal :

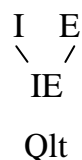
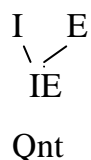
« Les diverses valeurs qu'il est susceptible de prendre participent à deux types de repérages modaux, d'une part les repérages inter-sujets (...), d'autre part des repérages qui modulent l'assertion en opérant une quantification » (Fuchs p86)

Il s'agit dans une phrase de regarder quel pôle (qualitatif ou quantitatif) est le plus activé.

L'interlocuteur va normalement pouvoir déterminer s'il y a de l'intersubjectivité ou non dans l'énoncé et à quel degré.

Alain Deschamps (1980) formalise ce phénomène par un tableau de neuf possibles en T+1, réalisations de l'auxiliaire modal en fonction du pôle activé. (voir tableau complet en annexes)

Par exemple pour le pôle qualitatif d'un modal, la situation peut tendre vers sa validation représentée par I ou bien sa non validation représentée par E.



Représentation des chemins vers I et E pour le modal MAY

Pour en revenir à notre énoncé :

Paul may come to the party

Le tableau d'Alain Deschamps indique que « tout est ouvert ». Que ce soit du côté spatio-temporel ou des relations intersubjectives, le procès peut ou peut ne pas être validé en T+1. On note que c'est le seul cas dans le tableau où toutes les possibilités sont ouvertes, ce qui peut conduire, à de nombreuses ambiguïtés.

Cas de MAY :

MAY

I E
∖
IE

I E
∖
IE

Qnt

Qlt

cas extrêmement ambigu.

Le tableau d'Alain Deschamps montre que la tâche de compréhension de l'interlocuteur correspond à une réelle évaluation des possibles en T+1. Sur le plan quantitatif, le compreneur envisage la situation vers laquelle l'énoncé pourrait tendre en T+1, avec l'occurrence de l'événement. Sur le plan qualitatif, l'interlocuteur envisage plutôt la nature (obligation, permission) de la relation intersubjective entre le sujet énonciateur et le sujet de l'énoncé. Dans les cas d'ambiguïté comme avec MAY, les tours de paroles, le contexte et la connaissance des relations qu'entretiennent les sujets permettent la bonne compréhension : sans elles, le malentendu est un réel risque.

D'autres part, Leech and Coates (1980) ont théorisé le fait qu'il est parfois très difficile de classer un modal dans un fonctionnement. Ils nomment « indétermination » la situation qui correspond au cas où il est impossible de savoir quel fonctionnement et quelles valeurs attribuer à un modal.

« Ainsi Leech and Coates (1980) ont-ils nommés « indetermination » cette situation d'indécidabilité, et proposé de distinguer deux types d'indetermination : la gradualité gradience »

Il ont proposé un second concept : la "neutralisation" décrit par Fuchs :

" *neutralisation merger* ; la gradualité joue à l'intérieur du domaine des valeurs radicales, la neutralisation entre le domaine radical et le domaine épistémique » (Fuchs 1989, p98).

Ce jeu provient du fait que :

« Les auxiliaires modaux en anglais appartiennent soit à la modalité de type 2, soit à la modalité de type 4, soit à ces deux modalités à la fois » (Bouscaren 1993, p38)

« Il faut remarquer que les valeurs fondamentales des modalités de type 2 et des modalités de type 4 sont très proches. (Historiquement la première valeur des modaux était de type radical). ».

HAVE

La langue anglaise comporte d'autres marqueurs dont les emplois sont susceptibles d'ambiguïté, par exemple HAVE, qui peut souligner une re-thématisation ou avoir un emploi causatif.

I had Paul fix my bike

cas 1 : Paul est mon ami, il m'a aidé volontiers

cas 2 : Paul est le mécanicien du quartier que j'ai appelé pour qu'il vienne réparer mon vélo.

Dans le cas 1, on a un processus de re-thématisation, les étapes pourraient être :

1) *Paul fixed my bike*

2) *There is someone (Paul) who fixed my bike*

3) *I had Paul fix my bike*

Dans le cas 2, il s'agit d'une "relation causative", « Le sujet 1 fait en sorte que le sujet 2 fasse quelque chose » (p69), on pourrait gloser par :

I made Paul fix my bike (I rang him and asked him)

2.3 Les présuppositions et sous entendus

Kerbrat-Orecchioni (1986, p13) décrit les présuppositions à propos des supports linguistiques des contenus implicites. Elle distingue deux ancrages : l'ancrage direct et l'ancrage indirect de l'implicite. L'ancrage direct est celui dans lequel se trouvent les contenus explicites et une partie des contenus implicites soit les présupposés, les illocutoires dérivés « marqués », les sous entendus à support intonatif, lexical ou syntaxique. L'ancrage indirect est celui où se trouvent la plupart des sous entendus.

« le contenu implicite vient alors se greffer, selon un mécanisme de « décrochement » analogue à celui qui caractérise certains des contenus de connotation, sur la totalité ou une partie d'un ou plusieurs des niveaux de contenu hyper-ordonnés dans l'énoncé » (Kerbrat-Orecchioni, 1986, p14)

« En d'autres termes encore : les énoncés apparaissent comme des sortes de feuilletés, dont la structure sémantique se constitue d'un ensemble de contenus propositionnels dérivant en cascade, transitivement, les uns des autres, la description ayant pour but de reconstituer la chaîne interprétative menant des contenus les plus manifestes aux couches sémantiques les plus enfouies et aléatoire » (Kerbrat-orechioni, 1986, p14).

L'accès à la compréhension du présupposé et du sous-entendu n'est pas direct et évident pour l'interlocuteur. Ici, réside donc un risque de malentendu.

(Kerbrat-Orechiani 1986) prend un exemple traité par Ducrot (1977):

Pierre a cessé de fumer,

et explique que cette phrase contient différents niveaux de sens. En effet, un contenu de sens C2 est accessible après avoir accédé aux contenus C0 et C1. On aurait donc :

C0 = Pierre actuellement ne fume pas

C1 = Pierre fumait auparavant

C2 = Prends en de la graine p21 (Ducrot 1977 cité par Kerbrat-Orecchioni 1986)

Une personne à qui cette phrase est dite ne saisira pas nécessairement tous les sous-entendus par le locuteur, il peut donc manquer une information clé du dialogue et ne pas répondre de manière appropriée dans la suite de la conversation.

Kerbrat-Orecchioni (1986, p25) fait la différence entre présupposés et sous-entendus. Selon elle, la plupart du temps les présupposés n'ont pas de liens directs avec le contexte et sont dits « *context-free* » alors que les sous-entendus sont sensibles au contexte « *context-sensitive* ».

Selon ces propos, nous pourrions faire l'hypothèse que les malentendus sont plus fréquents en cas de présuppositions qu'en cas de sous-entendus puisque, en cas de sous-entendu, l'interlocuteur a un accès direct au contexte, il n'a pas besoin de s'appuyer d'autres éléments tels que sa mémoire.

Kerbrat-Orecchioni cependant nuance la distinction présupposé/malentendus en citant Ducrot (1977) pour qui : « l'énonciation peut créer des présuppositions » (1986, p26)

Elle prend l'exemple :

J'ai visité Moscou avec Pierre

qui peut présupposer plusieurs choses :

« j'ai visité Moscou / (posé : / c'était avec Pierre/), ou bien / j'ai fait quelque chose avec Pierre / (posé : / visiter Moscou/). » (Kerbrat-Orecchioni, 1986, p25).

Ici encore, le malentendu est possible car la bonne compréhension ne repose ni sur des connaissances communes/ présupposées partagées ni sur un élément de contexte. Le présupposé est nouveau pour l'interlocuteur et il s'appuie uniquement sur l'énonciation. Le

risque de malentendu est alors très grand.

2.3.1 Les cas de problème de compréhension de l'implicite

Quand un objet est omis, que l'objet implicite pourrait prendre plusieurs formes et que les éléments de contexte sont insuffisants, il y a un risque de malentendu. Dans ce cas l'interlocuteur n'a plus la possibilité de choisir le sens approprié. Il peut soit demander à son locuteur de reformuler ses propos ou bien choisir un des sens possibles qui risque alors fortement de ne pas être celui véhiculé par le locuteur. Dans ce dernier cas, si l'interlocuteur ne vérifie pas sa compréhension, le dialogue risque fortement de se transformer en quiproquo. Chaque interactant a un sens différent en tête. On peut prendre l'exemple suivant :

We will take a cab to go to the the airport at 3 Ø.

Le locuteur peut avoir en tête 3 pm et l'interlocuteur 3 am. Le locuteur s'appuie ici sur un élément implicite que l'interlocuteur ne partage pas. Aucun élément de contexte ne peut influencer le choix du compreneur (am ou pm). Lorsque l'interlocuteur choisit "am", un décalage de compréhension se crée, les deux interlocuteurs se représentent alors deux sens différents d'une même phrase.

2.3.2 Les connaissances partagées entre les interlocuteurs

Si le locuteur pense que l'interlocuteur va le comprendre parce que tous deux partagent un savoir commun et que ce n'est pas le cas, il y a un risque de malentendu. Comme nous l'avons vu en 1.2, la mobilisation des connaissances est une étape importante de la compréhension. Si le locuteur et l'interlocuteur n'ont pas le même niveau de connaissance à propos d'un sujet, c'est au locuteur de s'adapter pour se faire comprendre. S'il parle d'un fait mal connu de l'interlocuteur et qu'il ne s'adapte pas, ce dernier risque de ne pas saisir ses propos et risque de se raccrocher aux autres indices du discours du locuteur pour tenter de combler ses lacunes de connaissances.

L'évidentialité consiste à prendre des indices dans la situation pour en déduire quelque chose

Ce phénomène est assez risqué puisqu'il ne s'appuie plus sur les anciennes connaissances de l'interlocuteur mais sur de nouvelles connaissances qui sont des connaissances au statut hypothétique. Le risque de malentendu devient alors de plus en plus grand.

Parfois l'interlocuteur ne saisira alors qu'une partie du propos initial par manque de connaissance du sujet.

Une compréhension partielle du propos peut alors se produire. Il peut y avoir un problème au niveau de l'interprétation d'un mot qui n'évoque pas le même concept au locuteur et à l'interlocuteur.

“L'information implicite est donc partout présente dans le discours : elle prend appui comme on vient de le voir sur les connaissances ou croyances du compreneur et aussi sur le double fait qu'un grand nombre de ces connaissances sont partagées entre le locuteur et le compreneur. L'un et l'autre le savent. Le premier peut donc s'appuyer sur ce que le second sait, ou plutôt idéalement sur ce qu'il sait que le second sait. Il vaudrait mieux dire qu'il s'appuie sur ce qu'il sait que le second sait, s'il se trompe cela conduit à de l'incompréhension ou à du malentendu” (Gyneste et Le Ny)

Comme nous l'avons vu, le malentendu est une situation inhérente à la communication, pour de multiples raisons notamment les différentes sortes d'ambiguïté, la polysémie, les presuppositions et sous entendus. Nous allons envisager maintenant des cas effectifs de malentendus en contexte.

Partie 2

-

Travail expérimental

Chapitre 1 : Méthodologie

1) Collecte des données

1.1 Besoins pour la collecte des données :

Afin d'étudier les difficultés de compréhension, il me fallait trouver des données orales issues de conversations. Pour mon analyse, j'avais besoin d'une interaction entre au moins deux personnes. En effet, un problème de compréhension ne peut pas être identifié dans un monologue car il n'y a pas de réponse, ni d'interlocuteur.

Les données orales que j'étudierai devaient aussi être enregistrées afin que je puisse les réécouter autant de fois que nécessaire pour mon analyse.

J'ai commencé par écouter de nombreux podcasts. Le site internet de la BBC met en ligne des émissions passées, enregistrées et disponibles au format mp3, ce qui est pratique et m'a permis de pouvoir faire plusieurs écoutes contrairement à des conversations non enregistrées dans les médias où même si j'identifiais un malentendu, il n'y avait aucun moyen de revenir en arrière pour vérifier ce qui avait été dit, avoir une trace du problème de compréhension pour pouvoir l'analyser.

Pour cela, il faudrait retranscrire immédiatement les propos entendus mais cette méthode n'est pas très fiable, le transcrit pourrait comporter des erreurs. Je préférerais donc avoir accès directement aux enregistrements.

Dans l'idéal, le corpus audio devrait être transcrit : je pourrais ainsi confronter les deux versions (écrite et audio).

Les conversations que j'analyserai devaient être spontanées. A la radio, je m'étais rendu compte que les questions des présentateurs sont souvent écrites à l'avance et ne reflète donc pas réellement la spontanéité d'une interaction.

1.2 Une option possible : simuler des malentendus

Une autre solution à laquelle j'avais pensé était de simuler des malentendus en créant des situations qui amèneraient une confusion chez les locuteurs. Je pensais faire une d'énoncés contenant des homophones, des mots à sens variables, tels que « *quite* » par exemple, et créer des questionnaires que je soumettrais aux lecteurs anglophones de l'UFR Langues étrangères de l'université Grenoble Alpes. On pouvait imaginer qu'une personne native A lise une phrase ambiguë à un autre locuteur natif B, qui devrait choisir le sens qui lui vient à l'esprit en premier, celui qui lui semble le plus probable parmi une liste de possibles.

Par exemple :

The cat sat on the mat.

B doit choisir entre :

Choix 1 : *The cats sat on the mat.*

Choix 2 : *The cat sat on the mat.*

(Huart, 2002 p66)

J'avais pensé que pour certains énoncés, une courte histoire pourrait précéder l'énoncé ambigu afin de voir si le fait d'introduire des éléments de contexte pouvait influencer l'interprétation.

1.3 Avantages et inconvénients de cette méthode

Une expérience de ce type a été menée par Sandra et Rice (1995). Ils ont étudié comment des personnes réussissaient à différencier les différents sens d'un même mot. Leur étude se basait sur la polysémie des prépositions en anglais. Sandra et Rice ont mené une expérience dans laquelle ils ont interrogé vingt-neuf participants. Sur vingt cartes différentes, ils ont écrit une phrase contenant une préposition. Les participants devaient trier les cartes selon l'emploi de la préposition, en fonction de leur compréhension. Ils avaient la possibilité de faire autant que groupes de cartes qu'ils le souhaitaient.

Les résultats de l'expérience furent les suivant :

« they found that the major division between the grouping is between locative and non locative (more metaphorical) senses. They interpreted this result as evidence against a strong monosemy view : the informants treated the three prepositions as polysemous items, according to the traditional analysis of prepositions as involving basic spatial meanings » (Steen 2007 p166)

Cette approche par questionnaire ou enquête était une possibilité que j'ai envisagée lorsque je cherchais un corpus. Cependant, c'est une possibilité que je voulais éviter. Je pense qu'analyser la langue à partir de structures que j'avais moi-même créées n'était pas l'idéal.

Trouver des données orales enregistrées dans des conditions « naturelles » est préférable puisque le dialogue n'a pas été inventé au préalable. En effet, si le sujet sait qu'il s'agit d'une expérience il se comportera peut être différemment, il fera particulièrement attention à ses réponses. Il y a donc des conditions à respecter pour entreprendre une expérience comme celle ci. Les interlocuteurs doivent être natifs, le questionnaire doit être inconnu des deux personnes.

Je craignais que mes résultats soient faussés, qu'ils ne soient pas représentatifs de la réalité. Je voulais avant tout favoriser la spontanéité du dialogue afin d'analyser des dialogues non préparés qui se passe dans la vie réelle. C'est aussi la raison pour laquelle j'ai choisi de ne pas m'appuyer sur des conversations de personnages de roman imaginées par des écrivains. Bien qu'elles reflètent parfois la réalité et s'appuient sur un travail d'observation , ces échanges

demeurent la production d'une unique personne : l'auteur. Ces deux méthodes en revanche s'avèrent pratiques puisqu'il est facile d'avoir accès à ses propres données, les malentendus sont ciblés d'avance, et il n'y a pas besoin d'écouter des heures de podcasts à la recherche d'une occurrence mal comprise.

1.4 Trouver un corpus : les étapes

J'ai commencé par regarder des vidéos d'étudiants anglophones discutant autour d'un film. Ces vidéos étaient issues du projet de recherche POP « *from perception to oral production* » que Cécile Poussard et Laurence Vincent-Durroux ont mené au sein de l'équipe EMMA (EA 741) à Montpellier. Les conditions pour l'analyse étaient réunies, mais malheureusement je n'ai repéré aucun malentendu ou autre problème de compréhension lors de ces échanges ; j'ai dû me tourner vers d'autres enregistrements.

Ma deuxième tentative a été d'écouter des podcasts de la BBC, notamment le podcast *Desert Island Discs* disponible en rediffusion sur le site internet de BBC 4. Dans cette émission, une personne connue est invitée, le présentateur lui demande quelles musiques cette dernière emporterait si elle devait s'exiler sur une île déserte et pour quelles raisons elle ferait ces choix.

Une fois de plus, je n'ai malheureusement pas trouvé de malentendu dans ces podcasts.

C'est dans le corpus de l'université de Californie, *The Santa Barbara Corpus of Spoken American English*, offrant des enregistrements audio ainsi que leurs transcrits, que j'ai pu enfin repérer plusieurs passages intéressants pour l'analyse.

2) Présentation des données : le corpus de Santa Barbara

2.1 Description des données

Ce corpus correspondait à mes critères : le corpus de Santa Barbara est un grand corpus disponible en ligne et contient environ 249000 mots. Tous les enregistrements audio sont disponibles sur le site sur la page principale aux formats mp3 ou wav. Il est possible de les écouter directement sur le site ou bien de les télécharger. Les transcrits des échanges sont aussi mis à la disposition de tous, ce qui rend l'analyse plus pratique et fait gagner du temps. Il est mentionné sur le site que les dialogues sont issus de conversations enregistrées dans divers états des USA et que les sujets de discussion étaient très variés. Ils couvrent par exemple l'achat d'un radio-cassette, des conversations entre sœurs tard la nuit ou encore la résolution de problèmes de mathématiques. Sur la page principale du site, on peut lire :

« The Santa Barbara Corpus represents a wide variety of people of different regional origins, age, occupations, genders, and ethnics and social backgrounds ».

Le corpus a été réalisé dans le but d'effectuer des recherches en linguistique par des chercheurs appartenant au laboratoire de *Linguistics Department of the University of California Santa Barbara*.

2.2 Présentation des deux extraits : mon corpus

Pour mon analyse, j'ai sélectionné deux extraits. Le premier extrait est issu de « SBC041 X Units of Insulin ». Deux personnes, Kristin, médecin et Paige sa patiente discutent des besoins nutritionnels de Paige, du nombre de calories qu'elle a le droit d'ingérer au quotidien.

Le second extrait s'intitule « SBC009 Zero Equals Zero ». C'est une conversation entre deux jeunes, Katy et Nathan. Ils font des exercices de mathématiques, résolvent des équations tard

le soir chez Katy. Nathan n'a pas fait de mathématiques depuis longtemps, il semble avoir beaucoup de difficultés, et il demande de l'aide à Katy.

J'ai choisi ces deux thèmes car je pense que ces conversations ont toutes deux un enjeu, surtout pour le second extrait. En effet il est fondamental que le docteur comprenne le patient afin d'établir le bon diagnostic. Par exemple, à un moment, le médecin demande à Paige de lui donner des détails sur ce qu'elle mange afin qu'elle puisse calculer le taux d'insuline dont elle a besoin. Il est aussi essentiel pour la patiente de bien comprendre les instructions de Kristin afin de ne pas avoir de problèmes de santé. La santé du patient ici dépend réellement de la bonne compréhension mutuelle des interlocutrices. Dans le premier cas, celui des mathématiques, l'enjeu semble moindre mais on notera tout de même que lorsqu'une étape du calcul est mal comprise par l'un des interactants, la communication est coupée, la discussion peut difficilement continuer.

2.3 Repérer les malentendus

J'ai d'abord écouté plusieurs fois les dialogues. Je suivais les transcrits tout en écoutant les documents audio afin de m'assurer par la même occasion que la transcription correspondait à ce que je comprenais.

A l'aide de la fonction recherche (ctrl + F) j'ai en premier lieu, j'ai cherché des mots clés dans les transcrits directement en ligne. J'étais à la recherche d'expressions de reformulation telle que « *I mean* » ou encore des phrases montrant la non-compréhension « *I don't understand* ». Je me suis rapidement aperçue que cette technique ne fonctionnait pas. En effet dans le transcrit, les mots énoncés sont souvent tronqués en plusieurs morceaux car le locuteur rit, soupire, hésite et la personne ayant transcrit le dialogue avait fait de choix d'inclure ces émotions dans la version écrite. La fonction "recherche" ne parvenait pas à retrouver ces expressions même lorsqu'elles étaient présentes.

J'ai donc recherché manuellement les marqueurs qui pourraient être signe d'une mauvaise interprétation en me concentrant sur les phénomènes suivants :

- -ING en tant que marqueur possible de reformulation
- répétition des propos du locuteur par l'interlocuteur
- paraphrase des propos du locuteur par l'interlocuteur
- les questions fermées auxquelles on ne peut répondre que par oui ou par non (*yes/no questions*)
- les marqueurs du doute, d'emphase

Chapitre II : Analyse du corpus

1) Analyse du premier cas

Voici le transcrit du premier passage retenu, avec des passages soulignés par mes soins car ils sont indices de malentendus :

SBC009 Zero Equals Zero

159.17	160.21	KATHY:	... Mhm.
160.21	163.18		... Yep.
163.18	165.84		... But do y'all have to do
			that,
165.84	166.34		.. um,
166.34	167.54		... you have to like,
167.54	168.49		... have it where you do that,
168.49	169.29		.. there's no,
169.29	170.71		(H) ... um,
170.71	172.06	NATHAN:	... fraction under the- --
172.06	172.86	KATHY:	% under the,
172.86	174.51		... in the .. denominator?
174.51	177.57		... [I mean no fraction under
			the] --

176.26 177.32 NATHAN: [Oh= yeah=].
177.57 181.03 KATHY: ... So then you just multiply=,
181.03 182.63 the whole thing by the square
root of two,
182.63 184.13 and you get the square root of
two over two.
184.13 187.22 ... @ (H) [=]
186.87 188.11 NATHAN: [Even f]or the top ..
one?
188.11 190.78 ... Even for that one?
190.78 192.51 KATHY: ... No=.
192.51 192.66 For- --
192.66 193.76 I'm talking about for this one.
193.76 194.82 NATHAN: ... Oh=.
194.82 197.27 ... (H) All you do is like go,
197.27 198.67 .. [t- .. two over one],
197.39 198.67 KATHY: [You have the square root
of one=],
198.67 199.27 NATHAN: like that,
199.27 199.72 right?
199.72 201.19 KATHY: ... M-m.
201.19 204.00 ... Since you have the square
root of two on the bottom,
204.00 205.08 ... to make that a square,
205.08 206.89 you have to multiply by the
square root of two.
206.89 208.79 ... (H) And then you get two=,
208.79 211.09 (H) and you multiply the top by
the square root of two,
211.09 211.74 .. and you get,
211.74 212.54 .. square root of two.
212.54 215.44 NATHAN: ... @@@[@@@]
213.61 214.59 KATHY: [@@@
214.59 215.44 @What=].
215.44 217.74 I wanna rewind it and hear
tha=t back [2again.
217.24 221.82 KATHY:
[2@@@ (H) @@@ (H) @@@ @@@@2]@@@@@ (H)
217.74 220.27 NATHAN: Cause I sure didn't catch it

the @first @time @@@2].

221.82 224.73 (H) (Hx) ... (Hx)
224.73 225.43 You got the two,
225.43 226.58 and you take the square [root
of two],
225.95 226.50 KATHY: @@@
226.58 227.98 NATHAN: and you get the negative
[2two2],
227.38 227.58 KATHY: [2@2]
227.98 229.53 NATHAN: which you take [3.. the square,
228.43 230.08 KATHY: [3@@@@ (H)3]
229.53 230.63 NATHAN: and it comes3] to two,
230.63 231.77 KATHY: @@@ (H)
231.77 232.77 I'm sorry,
232.77 233.46 (H)
233.46 239.52 NATHAN: (Hx) ... So.
239.52 241.81 ... let's talk about this
slowly=
241.81 242.96 as I wr=ite this down,
242.96 243.77 as you're saying it.
243.77 244.22 .. Alright?
244.22 246.54 ... (H) (TSK) .. This is what
we came out with.
246.54 246.87 Right?
246.87 247.26 KATHY: It's --
247.26 249.37 But put it as the square root
of o=ne,
249.37 251.07 ... over the square root of
two=.
251.07 252.72 NATHAN: .. Oh=.
252.72 255.47 .. (TSK) (H) And then you ..
multiply that by the square root of two=,
255.47 256.97 over the square root of tw[o.
256.57 257.37 KATHY:
[Ri=ght].
256.97 257.47 NATHAN: (H) Uh],

257.47 259.37 is that what all [2those square
root of twos @are?
258.02 259.02 KATHY: [2<@ That's
what I was try- @> --
259.02 260.07 @@@ (H) @@@ (H)2]
259.37 260.07 NATHAN: @@@@2]
260.07 261.67 KATHY: @That's what I was trying [3to
say=3].
260.84 261.90 NATHAN: [3@
(H)3] Okay,
261.90 262.67 I was wondering where all that,
262.67 263.50 square root two=,

Voici maintenant mon analyse de certains extraits de ce transcrit.

"That's what I was trying to say"

Description : Cette phrase est une affirmation. Il s'agit d'une structure pseudo clivée inversée, constituée de THAT + BE, WHAT, I pronom personnel en fonction sujet du verbe TRY au temps passé et à l' aspect ouvert.

Premier problème : Pourquoi Kathy a-t-elle choisi d'utiliser l'aspect ouvert ? Quelle est la valeur de marqueur -ING dans ce contexte particulier ? Y avait-il des signes de mauvaise compréhension dans ce passage ?

Analyse :

Dans cet extrait, les mots prononcés par Nathan : « I wanna rewind that back » sont signe qu'il y a un problème de compréhension puisque Nathan demande à Kathy de répéter ce qu'elle a dit.

Dans l'énoncé, « *That's what I was trying to say* », -ING fait référence à un événement déjà passé, à quelque chose qui a déjà été dit dans la conversation :

« *Since you have the square root of two on the bottom to make that a square, you have to multiply by the square root of two. And then you get two and you multiply the top by the square root of two, and you get square root of two* » (passage A)

process

“Passage A” → TRY

La borne de droite est ouverte

Le locuteur, ici Kathy, place son point de vue à l'intérieur du procès TRY. Selon Jean-Rémi Lapaire et Wilfrid Rotgé, -ING est un « indice d'ancrage situationnel », « un lien à une situation précise » (Lapaire et Rotgé 1993). -ING renvoie donc à quelque chose « d'autre » dans la conversation. C'est le cas ici. Si l'on regarde la situation d'énonciation du dialogue on observe les caractéristiques suivantes :

❖ Sit -1 (S-1, T-1)

La situation d'énonciation -1 correspond à ce passage du dialogue que nous appellerons Passage A dans la suite de l'exposé:

Passage A :

" Since you have the square root of two on the bottom to make that a square, you have to multiply by the square root of two. And then you get two and you multiply the top by the square root of two, and you get square root of two "

❖ Sit -1 (S-1, T-1). La Sit-1 a pour coordonnées "Kathy" et "il y a quelques minutes" soit de (201.19.204.00 à 201.74.212.54).

❖ Sit0 (S0, T0). La situation d'énonciation 0 correspond à ce passage du dialogue que nous appellerons Passage B : « That's what I was trying to say »

Sit0 (S0, T0) avec S0 = « Kathy » et T0 = « Maintenant » (Kathy, Maintenant)

Les mots prononcés par Kathy en Sit0 « That's what I was trying to say » renvoient à la situation d'énonciation Sit-1. Kathy se réfère en effet à une explication mathématique qu'elle a déjà prononcée à un moment et à un temps précis (passage A).

Cela est renforcé par la présence du déictique « that » qui montre que Kathy a pour référent un autre moment du discours ; le moment où elle explique son exemple pour la première fois. « That » est composé de TH marqueur en anglais qui code l'anaphore.

-

Lorsque Kathy entend que Nathan lui pose une question fermée : « *Is that what all those square roots of two are* », elle répond donc avec l'aspect ouvert ainsi que “that” pour réaffirmer ce qu'elle a dit au préalable dans le but de clarifier le fait que tout deux parlent de la même chose.

« -ING pourrait être utilisé pour signaler le caractère anaphorique du segment qu'il domine. Par « anaphorique » il faut entendre acquis pour l'énonciateur car déjà repéré, déjà construit mentalement, déjà exprimé ou logiquement prévisible (« donné/acquis d'avance ») (ibid, p417).

Jean Rémi-Lapaire et Wilfrid Rotgé parlent du principe de « *memorial process* », « retour à l'esprit sur son propre passé » (ibid, p417). Ils ajoutent que -ING est « *garant de l'existence du procès* »(ibid).

Kathy rappelle seulement à Nathan ce dont elle parle, soit l'explication faite en S-1, quelque chose qui existe déjà, qui est construit dans son esprit, sur lequel une présupposition peut se faire.

« *That's what I was trying to say* » n'aurait pas pu être prononcé s'il ne dépendait pas d'une précédente élocution.

-ING a différentes valeurs. Il dit l'origine de ce dont on parle, ici l'explication mathématique, il rappelle la mémoire des deux interlocuteurs. -ING recrée aussi le procès. Il est opportun pour clarifier les propos de Kathy et pour aider Nathan à trouver de quel exemple Kathy parle

parmi tous les exercices qu'ils font. Le choix de l'aspect –ING est fait pour montrer à l'interlocuteur que Kathy se replace dans le procès pour en reparler, elle essaie de se souvenir de ce qu'elle a expliqué auparavant pour ré affirmer son point de vue : « *That's what I was trying to say* » est une reprise pour que Nathan afin qu'il comprenne le cheminement mental de Kathy.

En termes d'identification, en utilisant l'approche de la théorie des opérations énonciatives d'Antoine Culioli, on peut montrer que les deux situations d'énonciation sont liées. L'aspect progressif réfère au passage A ; ceci peut être résumé dans le tableau suivant :

<p>Passage A</p> <p><i>“Since you have the square root of two on the bottom, to make that a square, you have to multiply by the square root of two. And then you get two and you multiply the top by the square root of two, and you get square root of two.”</i></p>		<p>Passage B</p> <p><i>“That's what I was trying to say”</i></p>
Sit -1		Sit 0
Aspect 0	=	Aspect BE-ING
T-1 Il y a quelques minutes		Maintenant

Deuxième hypothèse : Le fait que Nathan ne sait probablement pas de quoi Kathy parle

« *I am talking about this one* » contient le déictique THIS

On peut imaginer que Kathy pointe du doigt ce dont elle parle. Elle le fait car elle a pris conscience que Nathan l'avait mal comprise et veut interrompre le malentendu. Un peu avant cette phrase, Nathan a l'air perdu, il lui pose des questions fermées telles que « *Even for the top one ?* », « *Even for that one ?* » ce qui nous fait nous interroger sur ce qui peut ne pas être clair dans l'explication de Kathy.

Le but semble être de se débarrasser de la racine de deux au dénominateur. Dans son explication, Kathy dit à Nathan qu'il doit multiplier le tout (« *the all thing* ») pour supprimer les racines. L'expression « *the whole thing* » n'est peut être pas suffisamment déterminée pour Nathan puisqu'il n'a pas l'air de voir ce qu'il doit multiplier. En effet on ne sait pas si « *the whole thing* » renvoie à toute la fraction, à la totalité du numérateur ou au dénominateur.

Troisième hypothèse :

Nathan et Kathy font plusieurs exercices. « *You want to find X* » donne un indice sur leurs activités : ils résolvent des équations. Dans l'extrait d'une vingtaine de minutes on comprend qu'il y a plusieurs exercices successifs : il disent par exemple « *number nine* » pour se référer à l'exercice neuf. Plus tard Kathy demande « *how many problems are there on this test ?* ».

On ne sait pas quel problème ils sont en train de faire lorsque le Passage A est prononcé, s'ils ont fait plusieurs exercices auparavant, s'il s'agit de la première équation...

Ainsi « *the top one* » pourrait aussi être interprété comme « l'exercice du haut », un exercice

déjà résolu plus tôt par les deux personnes.

2) Analyse du cas 2

Excerpt from *SBC041 X Units of Insulin*

 KRISTIN: adding the unit for another ten grams.
328.655 330.496 Say if you usually have sixty-four,
330.496 331.680 (H) and you find,
331.680 332.067 you know,
332.067 334.067 ex units of insulin [works for tha]=t,
333.227 333.871 PAIGE: [Mhm].
334.067 335.141 KRISTIN: .. (TSK) well,
335.141 337.484 % .. then you can- jockey it
from there.
337.484 339.190 (H) Now at breakfast,
339.190 341.970 .. we often keep that down
around twe=lve,
341.970 343.629 (H) be[cau=se],
342.623 343.629 PAIGE: [Twe=lve]?
343.629 344.329 Wow=.
344.329 344.760 KRISTIN: Uh,
344.760 345.390 percent.
345.390 345.757 Uh[=,
345.588 345.868 PAIGE: [Oh,
345.868 347.221 @@@ (H)
345.868 347.682 KRISTIN: .. point one two ..
ti=mes],
347.221 348.710 PAIGE: <@ I thought you] meant gra=ms
>.
348.710 349.401 I was gonna say h-
349.401 351.158 where do you find (H) foo=d,
351.158 352.683 <@ that's that low @>.
352.683 353.377 KRISTIN: (H) [Well,
353.145 354.535 PAIGE: [@ (H) @@ (H)]
353.377 355.548 KRISTIN: some people actually
(Hx)] <@ end up @> having to do that.
355.548 358.645 (H) [2That's only about
twenty2]-two grams.

355.793 356.488 PAIGE: [2Zero=,

356.488 357.379 or something (SNIFF)2]?
 358.645 361.264 KRISTIN: (H) [3Because3] of that dawn
 phenomenon.
 359.006 359.667 PAIGE: [3Mm=3].
 361.264 363.205 ... [3Mm3].
 362.669 363.205 KRISTIN: [4(TSK) So4],
 363.205 364.298 that's not much,
 364.298 364.927 at all.
 364.927 366.202 (H) [The=n],
 365.628 366.202 PAIGE: [Yeah=],
 366.202 368.864 like even an English muffin is too
 much.
 368.864 369.638 KRISTIN: .. Unhunh.
 369.638 370.282 [... Unhunh].

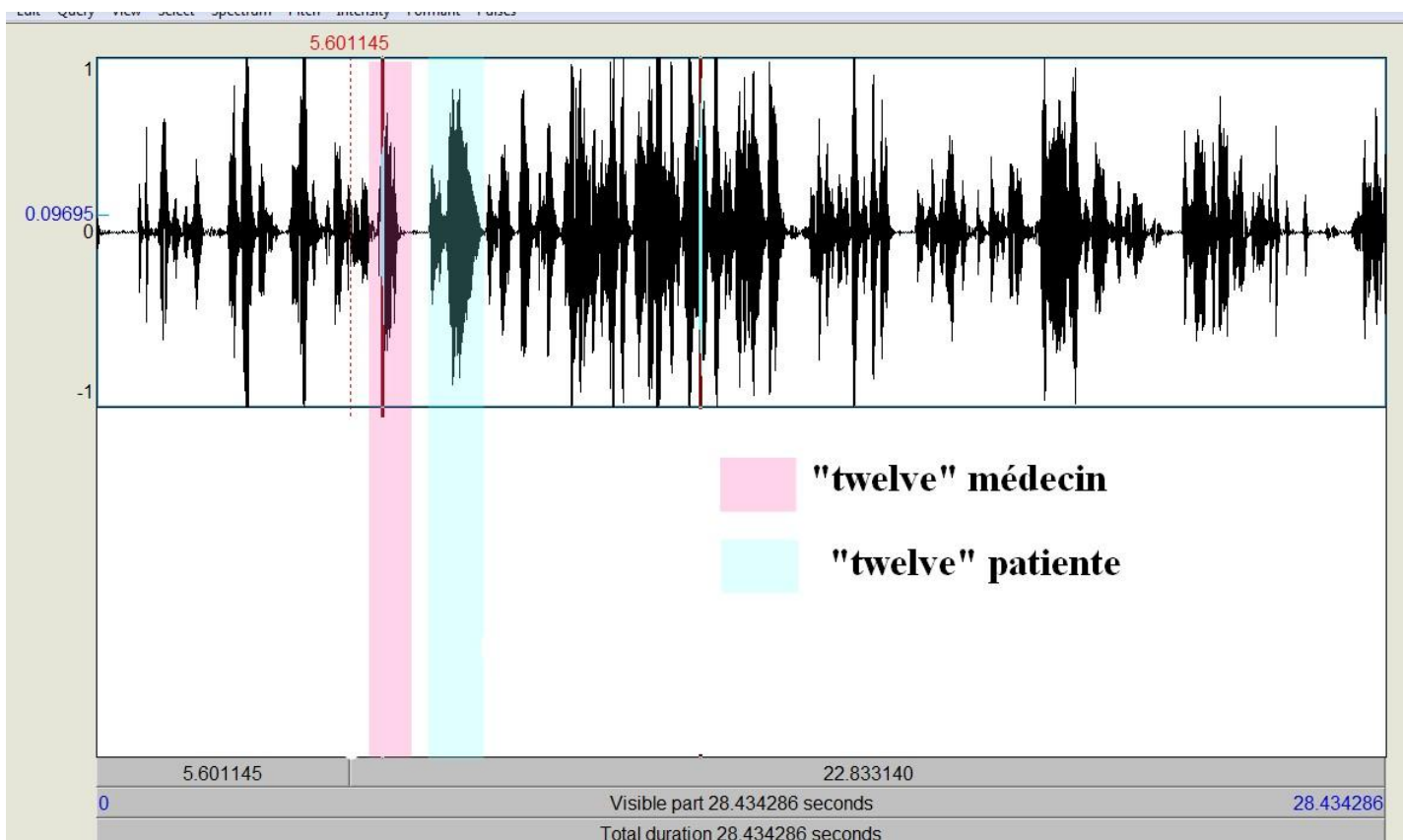
Dans cet extrait plusieurs signes qui montrent qu'il y a un malentendu : la répétition, l'intonation et la reformulation.

La répétition

Le premier signe qui montre ici le malentendu est le mot « *twelve* » prononcé par Paige. « *Twelve* » est en fait une répétition puisque Kristin son interlocutrice vient de prononcer le même mot dans la phrase précédente. Ici Paige ne laisse pas Kristin finir sa phrase. Elle ne comprend pas ce nombre et le répète alors que Kristin était sur le point de donner les raisons d'un tel chiffre. Elle dit « *we often keep that around twelve because* » puis est coupée par Paige. Quand Kristin entend "*twelve*" elle a un moment d'hésitation que l'on note grâce à l'expression de "*uh*", elle poursuit avec "*percent*" pour clarifier le sens de *twelve*.

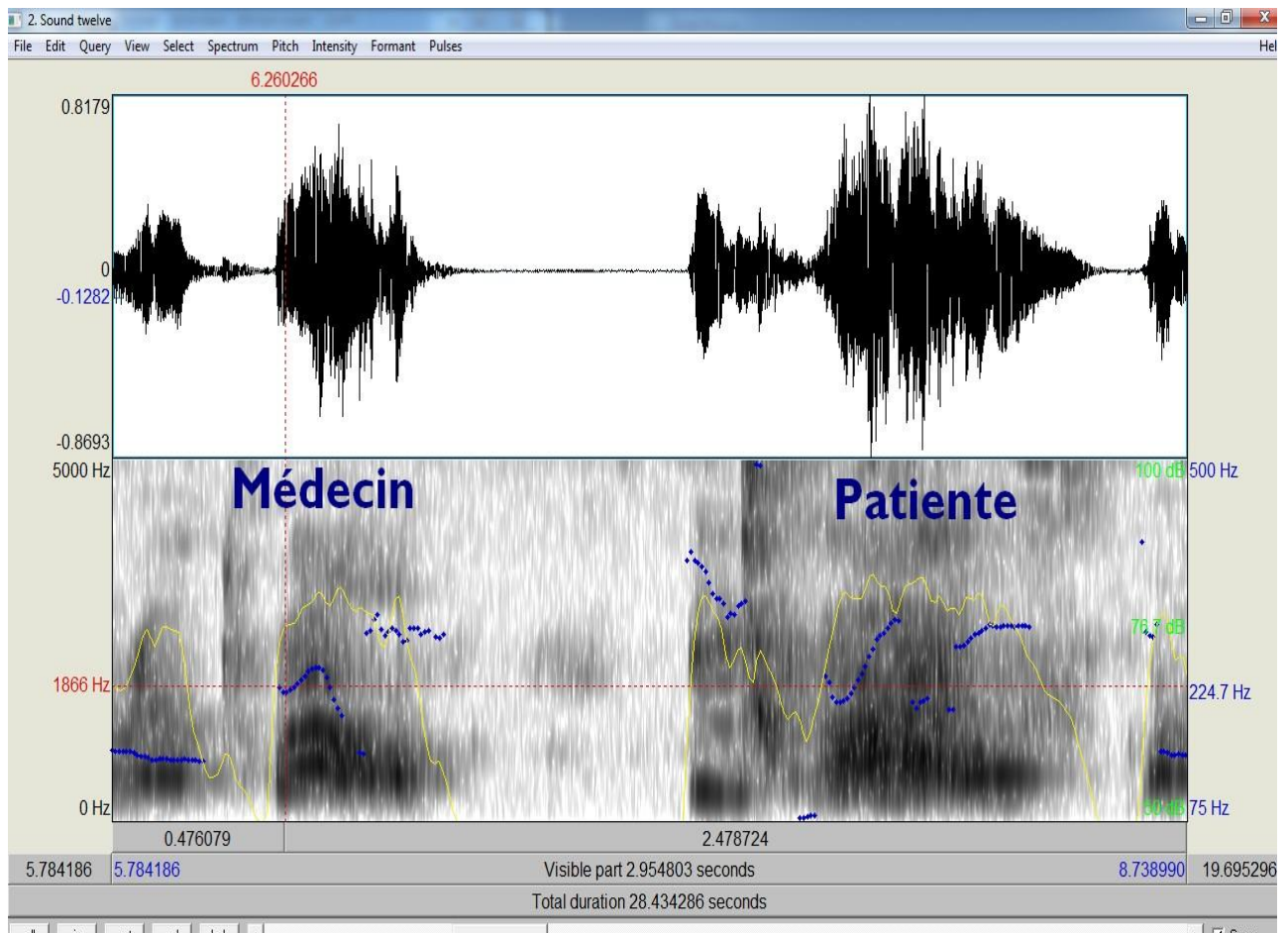
L'intonation

J'ai utilisé le logiciel Praat (Boersma)pour ré enregistrer le malentendu et analyser ses caractéristiques acoustiques. Ci-dessous deux captures d'écran :



Capture d'écran du logiciel Praat : Vue globale du malentendu

(abscisse temps en secondes ; ordonnées fréquence en Hertz)



Zoom sur la répétition de "twelve" pour mettre en évidence les courbes mélodiques

La courbe jaune correspond à l'intensité de la voix en décibel. Dans les deux cas l'intensité des voix semble être relativement élevée, sans doute parce que le chiffre annoncé constitue un nouvel élément dans la conversation et ne fait pas partie de la situation d'énonciation.

Les points bleus, eux correspondent à l'intonation des deux interlocutrices. Ils permettent de voir si la voix monte ou descend. C'est ici que l'on note une différence. En effet, la voix de Kristin le médecin, monte légèrement au début du mot "twelve" avant de redescendre à la fin de ce dernier. Cette descente correspond à la fin de sa phrase : *"we usually keep that around*

twelve".

L'intonation de Paige qui répète le mot "*twelve*" est différente. On remarque que les points bleus forment une droite montante. Cette montée est plus forte et s'effectue dans un laps de temps plus court que la montée de Kristin. On pourrait parler de "grande ou forte montée" pour qualifier l'intonation de Paige en début de mot et de "petite montée" pour parler de celle de Kristin. A la fin du mot, dans le cas de la patiente les points bleus forment une ligne horizontale ; la voix de Paige reste alors en suspens comme lorsque l'on pose une question. Ce phénomène est certainement dû à sa surprise.

On peut ici dire que la voix "en suspension" ainsi que l'absence de chute mélodique caractérisent et signalent le malentendu.

La reformulation

Un autre signe qui alerte sur la présence possible d'un malentendu dans ce passage est la reformulation. En effet, Paige et Kristin reformulent toutes deux ce qu'elles avaient en tête. Paige dit « *I thought you meant grams* » pour expliquer à Kristin pourquoi elle a répété « *twelve* ». Kristin elle aussi reformule ses deux précédentes expressions « *about twelve* » et « *percent* » lorsqu'elle dit : « *That's only about twenty two grams* ». Cette reformulation prend la forme d'une conversion d'unité entre les grammes et les pourcentages afin que Paige puisse se faire une idée de ce que la représentation en pourcentage donne en grammes puisqu'elle semble penser en grammes depuis le début.

Causes du malentendu :

Cohérence textuelle

La dernière unité à avoir été utilisée quelques secondes plus tôt dans la discussion avant le malentendu est le gramme. Le médecin avait énoncé : « *adding the unit for another ten grams* ». Dans cet extrait, le sujet de conversation n'a pas changé, il est centré sur les besoins de Paige au petit déjeuner. Il est donc légitime pour Paige de penser que l'unité utilisée implicitement par Kristin est à nouveau le gramme. Dans le dialogue il y a en fait deux unités différentes pour exprimer la même idée. Paige semble l'ignorer et comme Kristin n'a pas prononcé d'unité, Paige déduit logiquement que l'unité est toujours le gramme, même si ce n'est plus le cas.

Le fait que Kirstin alterne les unités pour parler d'une même chose

Dans l'extrait, le médecin convertit « *twelve percent* » en « *twenty two grams* » et ce n'est pas la première fois dans le dialogue qu'elle a recours à de telles conversions. On peut par exemple entendre peu avant :

« *And we would give you about a thirty percent quota, at both lunch ... and dinner, which is, about fifty.. four.. grams* ».

Kristin semble jongler avec aisance entre les unités. Le changement constant d'unité allié au fait qu'elle effectue des opérations de conversion rend difficile la tâche de compréhension pour la patiente. Paige a donc du mal à suivre le fil de pensée de Kirstin, encore plus quand les unités sont implicites.

Un problème de connaissances non partagées

Paige est une patiente. Elle consulte son médecin qui est assurément spécialiste du diabète. Paige est touchée par des problèmes de taux d'insuline mais n'a certainement pas le même niveau d'expertise que le médecin. Ici, Kristin, le médecin a sûrement temporairement oublié cela et a pensé à tort qu'énoncer un chiffre sans expliciter l'unité suffirait pour que Paige comprenne.

Paige n'a peut-être aucune idée des taux qu'elle doit avoir alors que Kirstin a l'habitude de gérer ce genre de problèmes : elle est capable dans un contexte précis, grâce à ses connaissances médicales, de déterminer, lorsqu'un chiffre est donné, s'il s'agit de grammes ou de pourcentages.

De plus, Paige ignore peut être le fait que « *twelve percent* » a un équivalent en grammes. Elle n'a pas l'habitude de faire ce type de conversion, contrairement à Kirstin dont c'est le métier.

Selon Widdowson :

"le locuteur s'appuie sur ce qu'il suppose être une connaissance commune à l'usage pour fournir des indices permettant d'appréhender ce qu'il veut dire. Ce faisant, il émet des hypothèses quant à la capacité du lecteur ou de l'auditeur à inférer le contenu propositionnel qui n'est pas formulé explicitement et la valeur illocutionnaire qui n'est pas indiquée explicitement" (H Widdowson dans Poussard, 2000, p40)

Ici Kristin a sur estimé la capacité de sa patiente à la comprendre. Elle ne s'est pas mise « à sa portée ». Elle a l'air surprise d'entendre Paige dire : « *grams* », cela est visible avec « *uh* » ainsi que sa correction immédiate « *percent* ».

Selon Culioli :

"le locuteur se fait une image de son locuteur, une image de l'image que l'auditeur se fait du locuteur, au moment où il parle : ces images évoluent au fur et à mesure et chaque interlocuteur filtre tout à tour selon son code propre et ses présupposés" (Culioli 1970 p53)

C'est ce qui se passe ici. Kristin comprend que Paige ne comprend pas car les deux femmes ne partagent pas le même niveau de connaissances médicales. Elle clarifie donc en donnant l'unité et en convertissant en grammes.

De plus, après ce passage on note que Kristin explicite toujours ses unités quand elle prononce un chiffre : sans doute souhaite-t-elle ne pas reproduire de malentendu. Comme Antoine Culioli le souligne, « l'image » de Paige chez Kirstin a été légèrement modifiée. Kristin fait désormais plus attention lorsqu'elle parle, maintenant qu'elle sait que Paige risque d'interpréter ses propos différemment.

On a ici une situation d'implicite mal gérée car les interlocutrices n'ont pas des connaissances partagées situées au même niveau.

Conclusion générale :

Dans ce mémoire, nous avons tenté d'expliquer la formation involontaire des malentendus en situation de dialogue. Nous avons décrit les différentes étapes de compréhension depuis l'écoute / la perception du signal jusqu'à la sélection finale d'un sens unique, la représentation mentale du sens simplifiée, comparable à la relation prédicative. Nous avons ensuite tenté d'expliquer le fonctionnement de la compréhension en situation de dialogue et avons montré que les études récentes prouvent que la compréhension implique la prise en considération mutuelle des interactants ainsi que le respect de règles de coopération telles que les maximes de Grice. Nous avons vu que l'implicite dans la conversation était généralement bien compris grâce à un phénomène de hiérarchie sémantique des constituants, que l'élément omis par le locuteur était souvent d'une importance moindre, ce qui ne conduisait pas au malentendu. Afin de repérer le malentendu, nous avons cherché à identifier et analyser les marqueurs linguistiques qui le caractérisent. Nous nous sommes aperçues que ceux-ci apparaissaient généralement après le malentendu, qu'ils marquaient une rupture du cours de la conversation ainsi qu'un recentrage sur le point mal compris. Ces signes prennent la forme de questions, paraphrases et reformulations et amènent les interactants à réexpliquer, reformuler et simplifier les propos énoncés plus tôt. Nous avons fait état des principales causes de la création de malentendu. Ces derniers apparaissent lorsque le locuteur recourt à des expressions ambiguës, polysémiques ou homophoniques. Dans ces cas, l'interlocuteur doit alors faire face à un choix sémantique entre plusieurs significations possibles et risque de se tromper. Le cas des lacunes de connaissances partagées peut aussi compromettre la communication. En effet, lorsque le contexte n'est pas suffisant, l'interlocuteur ne pourra pas réactiver sa mémoire afin de comprendre un mot mal connu, un implicite ou un présupposé non partagé. La seconde partie de ce mémoire plus expérimentale nous a permis d'analyser deux cas concrets de malentendus qui se sont produits dans la vie quotidienne. Le cas du malentendu portant sur les mots "two" nous a montré que la récurrence d'un même terme désignant plusieurs concepts pouvait prêter à confusion chez l'interlocuteur. Ce problème pourrait être rapproché du problème de références dans la multiplicité des topiques. L'interlocuteur ne sait plus quel est le référent et ne peut alors plus faire le choix sémantique

adapté. Dans le cas de l'ambiguïté sur "*twelve*", c'est l'unité de mesure implicite qui a été mal comprise par la patiente car elle ne partageait pas les connaissances scientifiques suffisantes et que le médecin avait mal évalué la capacité de son interlocutrice à la comprendre. De plus, nous avons identifié qu'un phénomène de cohérence dialogique a pu induire la patiente en erreur puisqu'une autre unité était mentionnée à plusieurs reprises juste avant le malentendu. Ces deux cas pratiques m'amènent à penser qu'un seul phénomène tels que la mauvaise compréhension d'un implicite, d'une présupposition entraînent parfois le malentendu mais que ce dernier résulte le plus souvent d'une accumulation des facteurs décrits qui causent la confusion dans l'esprit de l'interlocuteur.

Ce mémoire porte sur des données audio et ne couvre pas toutes les dimensions multimodales de la communication. Un travail ultérieur complémentaire pourrait tenir compte du rôle de la gestuelle dans la compréhension, de la prise en compte de l'espace. Il serait d'autre part intéressant de prolonger cette recherche par une étude des situations où les dimensions cognitives de haut niveau qui permettent de gérer l'implicite en langue maternelle ne sont pas entièrement disponibles. Ce peut être le cas de troubles du langage, de systèmes cognitifs atypiques, d'une communication en langue seconde.

Bibliographie :

- Anderson, Patrick, Colloque Répétition, Altération, Reformulation, et Université de Franche Comté, éd. *Répétition, altération, reformulation: colloque international 22 - 24 juin 1998*. Besançon: Presses Universitaires Franc-Comtoises, 2000. Print. Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté 701
- Austin, John Langshaw, et Gilles Lane. *Quand dire, c'est faire* Paris: Éd. du Seuil, 1991. Print. Points Essais 235.
- Authier-Revuz, Jacqueline. *Ces mots qui ne vont pas de soi: boucles réflexives et non-coïncidences du dire. 2: [...]*. Paris: Larousse, 1995. Print. Sciences du langage.
- Bakhtin, Mikhaïl. *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard, 2006. Print. Collection Tel 120.
- Bange, Pierre. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Hatier/Didier, 1992. Print. Langues et apprentissage des langues.
- Baylon, Christian. *La communication*. Paris: A. Colin, 2005. Print.
- Bocéreau, Christine, Canut, Emmanuelle André Virginie. Quel usage les adultes font-ils de la répétition ? Comparaison entre un corpus d'interactions verbales adultes/adolescents polyhandicapés et adultes/jeunes enfants. 2^{ème} Congrès Mondial de Linguistique Française, Nouvelle Orléans - USA, 12 - 15 juillet 2010, 2010, Nouvelle Orléans, Etats-Unis. pp.657-671, 2010.
- Bourmayan, Anouch. « Les verbes à objet implicite dans le français parlé »: *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage* 30 (2014): n. pag. tipa.revues.org. Web. 27 janv. 2017.
- Bilger, Mireille, éd. *Données orales les enjeux de la transcription*. Perpignan : Presses universitaires de Perpignan, 2008. Print.

- Bouscaren, Janine, Alain Deschamps, et Lionel Dufaye. *Modalité et opérations énonciatives*. Paris : Ophrys, 2001. Print.
- Clinquart, Anne-Marie "La répétition, une figure de reformulation à revisiter" Colloque Répétition, Altération, Reformulation, et Université de Franche Comté, éd. Répétition, *altération, reformulation: colloque international 22 - 24 juin 1998*. Besançon: Presses Universitaires Franc-Comtoises, 2000. Print. Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté 701
- Coates, Jennifer. *The Semantics of the Modal Auxiliaries*. London u.a: Croom Helm, 1983. Print. Croom Helm Linguistics Series.
- Combettes, Bernard. « Hiérarchie des référents et connaissance partagée : Les degrés dans l'opposition connu/nouveau ». *L'Information Grammaticale* 54.1 (1992): 11-14. www.persee.fr. Web.
- Cusimano, Christophe. *La polysémie: essai de sémantique générale*. Paris: L'Harmattan, 2008. Print. Sémantiques.
- Cuyckens, Hubert, et International Cognitive Linguistics Conference, éd. *Polysemy in Cognitive Linguistics: Selected Papers from the Fifth International Cognitive Linguistics Conference*. Amsterdam: Benjamins, 2001. Print. Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistic Science Series 4, Current Issues in Linguistic Theory 177.
- Deloor, Sandrine. « Bref aperçu historique des travaux sur la présupposition ». *Langages* 186.2 (2012): 3. *CrossRef*. Web.
- Domínguez, Elena et al., éd. *Thinking Modally: English and Contrastive Studies on Modality*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Pub, 2015. Print.
- Dommes, Aurélie, et Marie-Louise Le Rouzo. « Compréhension d'énoncés contenant une ambiguïté lexicale chez des adultes jeunes et âgés : effets de contexte, de familiarité et de fréquence ». *Bulletin de psychologie* Numéro 487.1 (2007) : 5969. Print.

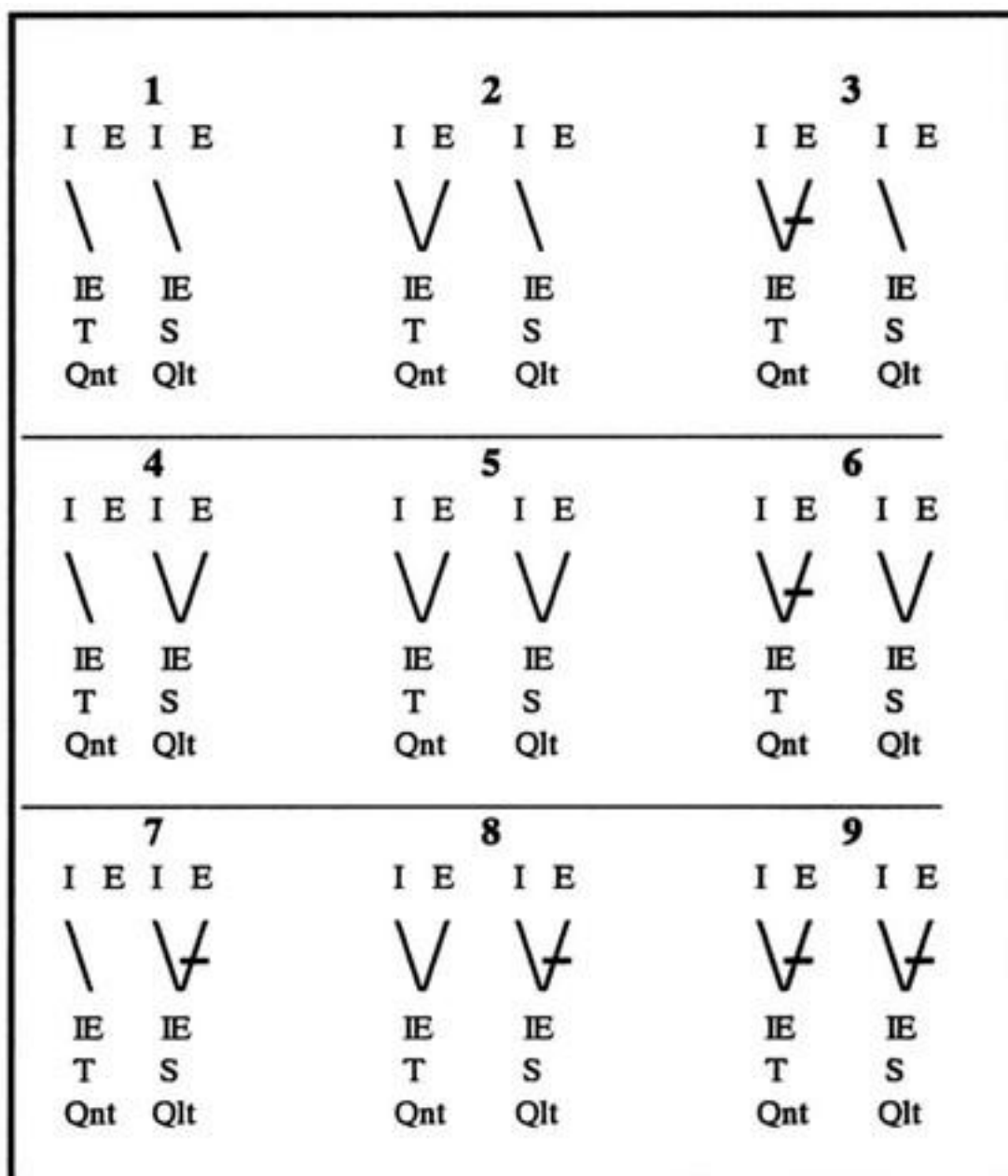
- Durand Guiziou, Marie-Claire « L'IMPLICITE DANS LE DISCOURS Universidad de Las Pulmas de G.C. - PDF ». N.p., s. d. Web. 25 févr. 2017.
- Eerdmans, Susan L., Carlo L. Prevignano, et Paul J. Thibault, éd. *Language and Interaction: Discussions with John J. Gumperz*. Amsterdam: Benjamins, 2003. Print.
- Fayol, Michel « Comprendre des textes » Conférence CRDP Grenoble, le 20-09-2006
- Ferrand Ludovic. *Leçons de parole*. Paris: O. Jacob, 2000. Print.
- Ferré Gaele. Les ellipses de la conversation spontanée en anglais. J.-C. Pitavy & M. Bigot. *Ellipse et effacement*, 2005, Saint-Etienne, France. Publications de l'Université de Saint-Etienne, pp.247-255, 2008
- Fuchs, Catherine. « 12. Linguistique, sciences du langage et constructions du sens en contexte : le traitement de l'ambiguïté ». *Questions de personne* 1993: 267289. Print
- Fuchs, Catherine. *La paraphrase*. 1re éd. Paris: Presses universitaires de France, 1982. Print. Linguistique nouvelle.
- Fuchs, Catherine, et Centre national de la recherche scientifique (France), éd. *L'Ambiguïté et la paraphrase: opérations linguistiques, processus cognitifs, traitements automatisés: actes du colloque de Caen, 9-11 avril 1987*. Caen, France: Centre de publications de l'Université de Caen, 1987. Print.
- Fuchs, Catherine. *Paraphrase et énonciation*. Paris: Ophrys, 1994. Print. L'homme dans la langue.
- Fuchs, Catherine. « La paraphrase entre la langue et le discours ». *Langue française* 53.1 (1982): 22-33. CrossRef. Web.
- Frédéric, Madeleine. *La répétition: étude linguistique et rhétorique*. Tübingen: Niemeyer, 1985. Print. Zeitschrift für romanische Philologie Beihefte 199.
- Gaonach, D. et Fayol, M. *Aider les élèves à comprendre*. Paris : Hachette 2003
-

- Gilbert, Eric, *Modalités, opérations énonciatives et opérations prédicatives. Tentative d'analyse formelle de may, must et can*. Université Paris 7. Sous la direction d'Antoine Culioli. Publié en 1987 par Ophrys.
- Gineste, Marie-Dominique, et Jean François Le Ny. *Psychologie cognitive du langage: de la reconnaissance à la compréhension*. Paris: Dunod, 2002. Print. Psycho Sup Psychologie cognitive.
- Guillemin-Flescher, Jacqueline et Deschamps, Alain. *Les opérations de détermination: Quantification, qualification : actes du colloque de linguistique des 27 et 28 mars 1998 organisé à l'UFE d'Etudes Anglophones de l'Université de Paris 7 - Denis Diderot*. Editions OPHRYS, 1999. Print.
- Grunig, Blanche-Noëlle, et Roland Grunig. *La fuite du sens: la construction du sens dans l'interlocution*. Paris: Hatier-Credif, 1990. Print. Langues et apprentissage des langues.
- Haroche, Claudine. « Grammaire, implicite et ambiguïté: (À propos des fondements de l'ambiguïté inhérente au discours) ». *Foundations of Language* 13.2 (1975): 215-236. Print.
- Heredia-Deprez, Christine. « Intercompréhension et malentendus. Étude d'interactions entre étrangers et autochtones. - Persée ». 1986 N.p., s. d. Web. 1 avr. 2017.
- Huart, Ruth. *La grammaire orale de l'anglais*. Gap: Ophrys, 2002. Print.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. *L'implicite*. Paris: A. Colin, 1986. Print. Linguistique.
- Laforest, Marty, éd. *Le malentendu: dire, mésentendre, mésinterpréter*. Québec: Ed. Nota Bene, 2003. Print. Collection Langue et pratiques discursives.
- Lapaire, Jean-Rémi, et Wilfrid Rotgé. *Linguistique et grammaire de l'anglais*. 2. éd. rev. et corr. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1991. Print. Amphi 7 langues.
- Lemeunier, Thierry. « L'intentionnalité communicative dans le dialogue homme-machine en langue naturelle ». N.p., s. d. Web. 6 févr. 2017.

- Mochet, Marie-Anne *Procédures de reformulation et supports multimédia, Colloque Répétition, Altération, Reformulation, et Université de Franche Comté, éd. Répétition, altération, reformulation: colloque international 22 - 24 juin 1998*. Besançon: Presses Universitaires Franc-Comtoises, 2000. Print. Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté 701
- Nooteboom S. 1980 : "*Speaking and unspeaking: Detection and correction of lexical and phonological errors in spontaneous speech*", in Fromkin V. (dir.). *Errors in Linguistic Performance*. New York, Academic Press, pp. 87-95.
- Oh, Choon-Kyu, éd. *Presupposition*. 2. print. New York, NY: Academic Press, 1986. Print. *Syntax and Semantics* 11.
- Pitavy, Jean-Christophe. *Ellipse et effacement: du schème de phrase aux règles discursives ; actes du Colloque International de Linguistique (27 et 28 octobre 2005)*. Saint-Étienne: Publications de l'Univ. de Saint-Étienne, 2008. Print. *Travaux / Centre Interdisciplinaire d'Etudes et de Recherches sur l'Expression Contemporaine* 138.
- Poussard, Cécile. *La compréhension de l'anglais oral et les technologies éducatives*. Thèse de doctorat. Université Paris 7. 2000
- Roussel, Stéphanie, et André Tricot. « Effet de l'élaboration d'hypothèses sur la compréhension de l'oral et sur les stratégies d'autorégulation de l'écoute en langue seconde : une étude empirique. » *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* Vol. 18, n° 1 (2015): n. pag. alsic.revues.org. Web. 25 févr. 2017.
- « Santa Barbara Corpus of Spoken American English | Department of Linguistics - UC Santa Barbara ». N.p., s. d. Web. 12 mars 2016.
- Sarfati, Georges Elia, éd. *Discours et sens commun*. Paris: Larousse, 2008. Print. *Langages* 170.

- Seleskovitch, Danica, et Marianne Lederer. *Interpréter pour traduire*. 4. Aufl. Paris: Didier, 2001. Print. Collection « Traductologie » 1.
- Spinelli, Elsa, Anne Cutle, et James M. McQueen. « Resolution of Liaison for Lexical Access in French ». *Revue française de linguistique appliquée* Vol. VII.1 (2002): 8396. Print.
- Steen, Gerard, *Finding Metaphor in Discourse: Pragglejaz and Beyond*. University of Amsterdam VOL. V \ 2007, pp. 9-25
- Stevenson, Mark. *Word Sense Disambiguation: The Case for Combinations of Knowledge Sources*. Stanford, Calif: CSLI Publ, 2003. Print. CSLI Studies in Computational Linguistics.
- Temporal, Eugénie. *Métaphore et métonymie dans la maladie d'Alzheimer : étude de cas à différents stades*. 2013, [Mémoire Nice]
- Victorri, Bernard et Fuchs, Catherine. *La polysémie: construction dynamique du sens*. Paris: Hermès, 1996. Print. Langue, raisonnement, calcul.
- Vincent-Durroux, Laurence. « Théorie de la relation interlocutive Sens, signe, répliation : Recension de Laurence Vincent-Durroux ». N.p., s. d. Web <http://www.cercles.com/review/r76/Douay.html> . 6 févr. 2017.
- Vincent-Durroux, Laurence *La langue orale des sourds profonds oralistes [Microforme] : étude comparative (anglais/français)* Thèse, Lille : Atelier national de Reproduction des thèses, 1992
- Weber, Bernard. *Nouvelle Encyclopédie du Savoir Relatif et absolu*, éd. Albin Michel, 2009, p. 7
-

Annexes :



Transcripts complets :

SBC009 Zero Equals Zero

0.00 13.16 NATHAN: ... (H) Am I doing that right so far?
13.16 15.24 KATHY: ... Mhm.
15.24 17.19 NATHAN: ... (TSK) All the way down to that?
17.19 20.37 KATHY: ... Mhm.
20.37 32.75 ... (TSK) <WH I WH> think.
32.75 34.87 NATHAN: ... I don't think I am.
34.87 35.46 Do you?
35.46 43.28 KATHY: ... (Hx) (H) And you'd have to have
that plus or minus.
43.28 44.59 NATHAN: @@@@
44.59 45.02 KATHY: [What].
44.63 46.48 NATHAN: [I] don't know what I did to ge=t
that.
46.48 47.73 .. Where did I get that .. square
root of- --
47.73 48.23 um=,
48.23 49.78 ... ex squa[red].
49.43 51.18 KATHY: [Because] you brought this
.. over here.
51.18 53.90 ... You brought ... three (H) over
here.
53.90 55.51 ... divided by three,
55.51 56.86 (H) and then you have ex squared,
56.86 57.90 so if you want to find ex,
57.90 59.46 you have the square root of ex
squared.
59.46 68.39 NATHAN: ... <X I guess X> all I can't figure
out is,
68.39 71.64 what the square root of negative two
thir- .. thi- .. two thirds is.
71.64 72.74 ... Would that be,
72.74 74.57 KATHY: ... i [s=square root two],
73.38 75.03 NATHAN: [i square root two th]irds?
75.03 76.13 KATHY: ... o- over three,

76.13 78.03 ... The whole thing would be over
three-.

78.03 78.43 <BR Well BR>.

78.43 79.23 No it couldn't be.

79.23 81.76 ... Square root of two thirds,
81.76 82.14 yeah.

82.14 88.30 NATHAN: ... (H) [= (Hx)=]

86.66 87.90 KATHY: [But then you got the other
one ~Nathan].

88.30 89.35 NATHAN: Oh (Hx),
89.35 91.27 <WH gosh WH> (Hx),
91.27 101.87 ... hm.

101.87 106.19 ... Le=ah=.

106.19 108.38 ... She snoozing on the floor?

108.38 108.98 KATHY: .. Mhm.

108.98 111.28 ... Not anymore,
111.28 112.28 you woke her u=p.

112.28 116.06 NATHAN: ... @@@@

116.06 126.45 KATHY: ... @@@ ... @@@ ... (H)

126.45 128.20 ... She's doing the karate kid,
128.20 128.75 ~Nathan.

128.75 129.20 NATHAN: .. She's like,
129.20 130.70 lea=ve me alo=ne.

130.70 133.15 ... <@ Do I deser=ve this @>.
133.15 134.76 [@@@@ @@@ @

133.15 135.71 KATHY: [@@@@ (H) @@@@ (H)]

134.76 135.71 NATHAN: I mean how would you like it],
135.71 136.71 when you're laying [2in be=d,
136.31 140.15 KATHY: [2@@@

@@@@@@@@@2] (H) @@ (H)

136.71 137.85 NATHAN: somebody just grabbed your arm,
137.85 139.25 started swinging it around2].

140.15 141.81 KATHY: ... I'd probably just slap em.

141.81 145.56 NATHAN: ... (H) <P Ex squared equals
one over the square root of that,
145.56 146.76 .. the square root of that,
146.76 149.71 ... ex equal[=s the square root
of one P>],

148.18 149.20 KATHY: [She's not even
looking at me.

149.20 149.91 She's just looking,
149.91 150.11 l=ike] --

150.11 150.73 NATHAN: .. I know=.

150.73 151.81 .. That's what I'm talking
about.

151.81 153.49 KATHY: ... (TSK)

153.49 154.94 NATHAN: ... So.

154.94 155.94 ... would that one be=,
155.94 157.34 ... square root of one half?

157.34 158.17 KATHY: ... Mhm,

158.17 159.17 NATHAN: ... It would?
159.17 160.21 KATHY: ... Mhm.
160.21 163.18 ... Yep.
163.18 165.84 ... But do y'all have to do
that,
165.84 166.34 .. um,
166.34 167.54 ... you have to like,
167.54 168.49 ... have it where you do that,
168.49 169.29 .. there's no,
169.29 170.71 (H) ... um,
170.71 172.06 NATHAN: ... fraction under the- --
172.06 172.86 KATHY: % under the,
172.86 174.51 ... in the .. denominator?
174.51 177.57 ... [I mean no fraction under
the] --
176.26 177.32 NATHAN: [Oh= yeah=].
177.57 181.03 KATHY: ... So then you just multiply=,
181.03 182.63 the whole thing by the square
root of two,
182.63 184.13 and you get the square root of
two over two.
184.13 187.22 ... @ (H) [=]
186.87 188.11 NATHAN: [Even f]or the top ..
one?
188.11 190.78 ... Even for that one?
190.78 192.51 KATHY: ... No=.
192.51 192.66 For- --
192.66 193.76 I'm talking about for this one.
193.76 194.82 NATHAN: ... Oh=.
194.82 197.27 ... (H) All you do is like go,
197.27 198.67 .. [t- .. two over one],
197.39 198.67 KATHY: [You have the square root of
one=],
198.67 199.27 NATHAN: like that,
199.27 199.72 right?
199.72 201.19 KATHY: ... M-m.
201.19 204.00 ... Since you have the square
root of two on the bottom,
204.00 205.08 ... to make that a square,
205.08 206.89 you have to multiply by the
square root of two.
206.89 208.79 ... (H) And then you get two=,
208.79 211.09 (H) and you multiply the top by
the square root of two,
211.09 211.74 .. and you get,
211.74 212.54 .. square root of two.
212.54 215.44 NATHAN: ... @@@[@@@]
213.61 214.59 KATHY: [@@@
214.59 215.44 @What=].

215.44 217.74 I wanna rewind it and hear
tha=t back [2again.
217.24 221.82 KATHY:
[2@@@ (H) @@@ (H) @@@ @@@@2]@@@@@ (H)
217.74 220.27 NATHAN: Cause I sure didn't catch it
the @first @time @@@2].
221.82 224.73 (H) (Hx) ... (Hx)
224.73 225.43 You got the two,
225.43 226.58 and you take the square [root
of two],
225.95 226.50 KATHY: [@@]
226.58 227.98 NATHAN: and you get the negative
[2two2],
227.38 227.58 KATHY: [2@2]
227.98 229.53 NATHAN: which you take [3.. the square,
228.43 230.08 KATHY: [3@@@@ (H)3]
229.53 230.63 NATHAN: and it comes3] to two,
230.63 231.77 KATHY: @@@ (H)
231.77 232.77 I'm sorry,
232.77 233.46 (H)
233.46 239.52 NATHAN: (Hx) ... So.
239.52 241.81 ... let's talk about this
slow=ly=,
241.81 242.96 as I wr=ite this down,
242.96 243.77 as you're saying it.
243.77 244.22 .. Alright?
244.22 246.54 ... (H) (TSK) .. This is what
we came out with.
246.54 246.87 Right?
246.87 247.26 KATHY: It's --
247.26 249.37 But put it as the square root
of o=ne,
249.37 251.07 ... over the square root of
two=.
251.07 252.72 NATHAN: .. Oh=.
252.72 255.47 .. (TSK) (H) And then you ..
multiply that by the square root of two=,
255.47 256.97 over the square root of tw[o.
256.57 257.37 KATHY:
[Ri=ght].
256.97 257.47 NATHAN: (H) Uh],
257.47 259.37 is that what all [2those square
root of twos @are?
258.02 259.02 KATHY: [2<@ That's
what I was try- @> --
259.02 260.07 @@@ (H) @@@ (H)2]
259.37 260.07 NATHAN: @@@@2]
260.07 261.67 KATHY: @That's what I was trying [3to
say=3].

260.84 261.90 NATHAN: [3@
(H)3] Okay,
261.90 262.67 I was wondering where all that,
262.67 263.50 square root two=
263.50 264.25 square root [two=],
264.00 266.20 KATHY: [0]@@ (H) [2That's
what it was2].
265.42 266.47 NATHAN: [2Then
right here you'd2] get,
266.47 268.67 ... square root of two .. over
two.
268.67 269.88 KATHY: ... Mhm.
269.88 272.85 NATHAN: ... See everything was ...
square root two=
272.85 273.40 over two=
273.40 273.90 and two,
273.90 274.64 KATHY: (H) Right,
274.64 275.05 but then,
275.05 276.70 .. (H) what about ... [this
one].
276.22 276.82 NATHAN: [o=n this
o]ne.
276.82 277.62 Let me do this one.
277.62 278.02 .. [(SWALLOW)]
277.87 278.21 KATHY: [But],
278.21 278.52 you have i%- --
278.52 280.27 .. you have i= square root of
three,
280.27 281.27 .. over square root of three.
281.27 281.87 ... I mean z- --
281.87 284.97 @ (H) @ i square root of two
over three- --
284.97 285.89 square root of @three @@.
285.89 287.67 @ @I @can't even say it right.
287.67 288.32 (H)
288.32 289.17 NATHAN: .. Over,
289.17 291.17 ... do I have another i down
here,
291.17 292.52 or just .. the one [i=].
292.12 292.67 KATHY: [Um=],
292.67 294.03 ... no.
294.03 294.68 .. Just one.
294.68 295.38 NATHAN: ... Okay,
295.38 297.91 ... <P three <X and X> square
root of three,
297.91 299.03 over square root of three,
299.03 299.58 and you get P>,
299.58 300.79 .. (H)=
300.79 302.74 KATHY: ... i square root of six.
302.74 304.57 NATHAN: ... Yeah.

304.57 305.77 ... Over three.
305.77 311.94 KATHY: ... Is that ri=ght?
311.94 312.99 NATHAN: .. (TSK) I doubt it.
312.99 315.73 ... @[@@ I really do,
314.25 316.34 KATHY: [@@@ (H) @@ (H) (Hx)]
315.73 316.49 NATHAN: I'm not kidding].
316.49 317.14 KATHY: .. You can't --
317.14 318.54 ... You can't multiply=,
318.54 319.54 .. square roots like that,
319.54 319.99 can you?
319.99 322.54 ... Square root of two,
322.54 323.49 .. times square root of three,
323.49 324.59 ... is square root of six,
324.59 325.14 .. is it?
325.14 325.84 NATHAN: .. Yeah.
325.84 326.29 KATHY: .. Okay.
326.29 326.59 .. Well,
326.59 327.29 .. then that's fine.
327.29 328.21 .. [Then that is right].
327.41 327.96 NATHAN: [Isn't that c- --
327.96 329.06 You] ca=n do that.
329.06 329.71 KATHY: ... Yeah.
329.71 331.46 NATHAN: .. Cause that's the same way
you're multiplying there,
331.46 332.41 .. square root of nine,
332.41 332.66 .. that- --
332.66 334.01 and square root of nine equals
three.
334.01 334.56 KATHY: .. Yeah,
334.56 338.16 ... <P okay P>.
338.16 341.49 ... Where's the test.
341.49 343.16 NATHAN: ... <P There ain't no= telling
P>.
343.16 347.90 ... (H) (SIGH) [=]
347.10 347.85 KATHY: [You have it].
347.90 351.39 ... I mean I have it.
351.39 354.02 ... @@@ (H) (Hx) (H)
354.02 354.67 ... Okay.
354.67 355.52 .. The next one,
355.52 356.27 ... is,
356.27 360.57 ... (TSK) (H) (THROAT)
360.57 361.97 ... (TSK) five ex,
361.97 364.42 ... times ... ex minus one,
364.42 368.55 ... (COUGH) [(COUGH)]
368.23 368.98 NATHAN: [Is that] it?
368.98 370.68 KATHY: ... (TSK) (H) [2=2]
370.33 370.74 NATHAN: [2<X um= X>2],
370.74 371.53 KATHY: ... equals,
371.53 372.08 ... two,
372.08 373.58 ... times one minus ex.

373.58 379.54 NATHAN: ... @@@@ (H) Le=ah=.

379.54 382.86 KATHY: ... @@@ (H) @[@]

382.72 384.24 NATHAN: [Two] times one
minus ex?

384.24 384.54 KATHY: .. Yeah.

384.54 386.26 ... And that's easy,
386.26 387.01 you can do that.

387.01 401.46 NATHAN: ... Oh this is easy.

401.46 404.78 ... <P Ex squared P>.

404.78 421.58 ... Please say this will
factor?

421.58 422.43 ... Will it?

422.43 424.21 KATHY: ... Na,
424.21 424.86 .. you do it.

424.86 425.52 NATHAN: .. (TSK) (H) Well,
425.52 425.81 I mean,
425.81 426.86 that's just wasting time.
426.86 427.66 Cause if it's no[=t],
427.46 428.01 [Yeah].

428.01 428.73 NATHAN: .. It does?

428.73 429.16 KATHY: .. Mhm.

429.16 459.45 NATHAN: ... One and negative two-
fifths?

459.45 460.00 KATHY: .. Mhm.

460.00 465.80 NATHAN: ... (H) And I can al[ways put
tho]se back up into the to=p,

464.19 464.64 KATHY: [(THROAT)]

465.80 466.03 NATHAN: and,
466.03 468.26 ... and see if they check.
468.26 468.76 Right?

468.76 471.11 ... (H) <X Let me X> just try
the one?

471.11 473.62 ... <X Fi=ve X>,
473.62 474.47 (THROAT)

474.47 488.69 ... I got zero equals %zero=.

488.69 489.93 [@@@@@@]

488.69 489.61 KATHY: [Tha- that's right.
489.61 490.25 @@@][2@2]

490.04 490.84 NATHAN: [2And th2]at's one?

490.84 491.84 KATHY: ... (H) Yeah.

491.84 496.79 ... @@@@ (H) @@ [(H)]

496.54 498.52 NATHAN: [<% Zero]

equals zero equals one %>.

498.52 501.28 KATHY: ... @@@@ (H) ... Okay.

501.28 504.33 NATHAN: ... <SING<X Fingerprint file=
X>,
504.33 506.28 (Hx)= you got me dow=n.

506.28 507.04 KATHY: @@@@

507.04 507.49 NATHAN: Come on SING>.

507.49 508.79 KATHY: (H) Ex,

508.79 510.05 ... times,
510.05 510.70 NATHAN: .. Hang on.
510.70 511.45 .. Number eight.
511.45 514.47 ... (H) Ex,
514.47 515.62 ... times,
515.62 516.82 KATHY: .. two= minus ex.
516.82 518.37 NATHAN: ... Two minus ex,
518.37 520.02 KATHY: (H) is less than or equal to,
520.02 521.60 NATHAN: (WHISTLE)
521.60 523.67 ... [I don't like these].
522.62 523.67 KATHY: [three times ex],
523.67 524.37 .. minus four.
524.37 526.09 NATHAN: ... Three times e=x,
526.09 526.90 minus four?
526.90 527.35 KATHY: .. Right.
527.35 528.71 NATHAN: ... (TSK) (H) Alright,
528.71 530.25 ... distribute first,
530.25 530.56 right?
530.56 531.11 KATHY: Mhm.
531.11 535.44 NATHAN: (H) ... <P Two ex minus= .. ex
squa=red,
535.44 540.06 ... three ex minus tw=el=v=e,
540.06 541.41 ... you get,
541.41 545.53 ... <WH do that side,
545.53 546.98 so you get .. ex WH>,
546.98 547.48 .. whoa.
547.48 548.53 I don't want to do that.
548.53 553.83 ... Negative ex squa=red,
553.83 560.52 ... <WH<X two ex minus XX,
560.52 562.20 two minus ex,
562.20 564.91 ... (H) um,
564.91 569.09 plus twelve XXXX X>WH>P>,
569.09 574.48 ... (TSK) (TSK) (TSK) ... Now
do you factor this?
574.48 575.43 ... after you do that?
575.43 581.65 KATHY: ... Yeah.
581.65 582.45 NATHAN: ... Yeah.
582.45 585.10 ... (H) Oh but first I gotta
take out that negative one,
585.10 585.30 don't --
585.30 586.10 I mean that negative.
586.10 588.08 KATHY: ... [Mhm].
587.79 589.34 NATHAN: [in front] of that ex
squared so I just,
589.34 592.79 .. (H) I can multiply that
whole side by .. negative one <X again though X>?
592.79 593.04 KATHY: .. Yeah.
593.04 594.44 Then you flip that sign over.
594.44 596.79 NATHAN: ... I have to flip that sign
over if I do that?

596.79 597.19 KATHY: Mhm.
597.19 599.69 NATHAN: ... See it's little rules like
that,
599.69 600.84 .. that I'm not gonna remember.
600.84 606.09 ... So if it's a --
606.09 607.74 .. if it's less than or equal
to,
607.74 607.99 then,
607.99 609.96 (H) and there's a minus=
609.96 611.42 you have to flip the si=gn.
611.42 612.87 ... Okay.
612.87 630.10 ... Are you tired?
630.10 632.82 KATHY: ... <P N=ot really.
632.82 634.72 ... I mean kind of but,
634.72 641.57 NATHAN: ... I'm gonna go home in just a
few minutes.
641.57 642.37 KATHY: Why P>.
642.37 644.27 NATHAN: .. (H) Cause I can work on this
.. at home,
644.27 645.32 and let you get some sleep.
645.32 647.18 KATHY: .. (Hx)
((HITS_NATHAN_WITH_PAPER))
647.18 648.23 NATHAN: ... Ouch.
648.23 652.96 ... (SNIFF) (THROAT)
652.96 653.51 .. Okay=
653.51 658.62 ... S== (H) so you say ex ..
plus four?
658.62 660.32 ... is greater than or equal to
zero X?
660.32 662.85 ... (H) <P So you say=
662.85 667.22 ... ex is greater than or equal
to=
667.22 668.36 negative four,
668.36 670.71 ... a=nd,
670.71 671.61 ex P>,
671.61 674.19 ... three.
674.19 675.04 KATHY: ... Or.
675.04 676.35 NATHAN: ... Oh,
676.35 677.85 is that one of the ones where
you have to do or?
677.85 678.25 KATHY: .. Yeah.
678.25 683.88 NATHAN: ... (H) And if it's,
683.88 685.43 ... less tha=n,
685.43 688.82 ... do you still do or?
688.82 691.07 KATHY: ... (H) No that's if it's um=
691.07 692.09 ... in the,
692.09 692.49 in the b-
692.49 693.24 in between?
693.24 694.49 ... those two number=s,
694.49 694.94 you know?

694.94 696.29 ... If there's like a,
696.29 697.74 ... (H) like this one don't
look.
697.74 698.94 (H) ... But if there's like a,
698.94 701.14 ... ex .. in the middle.
701.14 701.69 NATHAN: (H) [=]
701.39 702.59 KATHY: [Well no] that's a or.
702.59 704.39 .. (H) If you have like o=ne
number on one si[de,
704.23 704.48 NATHAN:
[<P Mm P>].
704.39 704.87 KATHY: and it] say[2s,
704.82 705.23 NATHAN: [2Yes,
704.87 706.05 KATHY: greater than or2] equal to ex,
705.23 705.50 NATHAN: like2],
706.05 706.35 KATHY: and than l-,
706.35 707.70 that one's less than or equal
[to] --
707.45 708.45 NATHAN:
[like] two=,
708.45 710.15 .. is less than or equal to ex,
710.15 711.80 KATHY: is [less than=] or e[2qual
to2],
710.35 710.85 NATHAN: [which is],
711.15 711.60 [2XX2],
711.80 713.30 %= [3less than3] or equal
to[4%=4],
712.15 712.50 KATHY: [3less tha-3] --
713.00 713.85
[4less4] than or equal to,
713.85 714.60 NATHAN: .. six.
714.60 715.05 KATHY: .. Right.
715.05 717.68 NATHAN: (SWALLOW) ... (THROAT)
717.68 719.98 ... So the final ans- --
719.98 720.88 So that's the answer.
720.88 721.63 ... [Right]?
721.32 721.63 KATHY: [Mhm].
721.63 729.79 NATHAN: ... (Hx) ... <P Number ni=ne
P>.
729.79 731.29 KATHY: ... Okay.
731.29 732.89 .. I don't know this one so=,
732.89 733.94 NATHAN: .. You don't know how to do
this one?
733.94 736.04 ... So we in trouble.
736.04 738.94 KATHY: ... Well you apparently knew
how to do it.
738.94 739.94 NATHAN: .. Did I get it right?
739.94 742.44 KATHY: ... (H) Well you didn't .. get
the whole thing right.
742.44 744.11 NATHAN: .. @@[@ (H) XX]

743.11 743.71 KATHY: [(H)
743.71 744.11 But you-],
744.11 745.71 Well you just missed one part
of it.

745.71 747.16 NATHAN: ... So what's that p=roblem.
747.16 748.21 KATHY: ... Um,
748.21 749.91 ... absolute value,
749.91 751.67 NATHAN: ... Okay.
751.67 753.22 KATHY: (H) .. of .. one-half,
753.22 755.14 ... minus ex over three.
755.14 756.77 NATHAN: ... (WHISTLE)
756.77 760.33 ... Ex over three,
760.33 761.33 ... oops.
761.33 764.54 ... Okay.
764.54 765.78 KATHY: ... is less,
765.78 767.03 .. I mean is greater than or
equal to,
767.03 768.68 ... two-thirds.
768.68 771.03 NATHAN: ... Just .. plain old .. two-
thirds?

771.03 771.33 KATHY: Mhm.
771.33 783.64 NATHAN: (H) ... (H) How do you get rid
of the absolute value things?

783.64 786.92 ... [Don't] you,
786.33 786.68 KATHY: [<X %I don't X>] --
786.92 789.99 ... (TSK) (H) You put,
789.99 792.04 .. is less than or equal= to
two-thirds.
792.04 794.16 ... Or is greater tha=n,
794.16 794.71 ... I mean,
794.71 796.81 .. is greater than or equal to
.. two-thirds,
796.81 799.09 ... and then,
799.09 802.53 ... don't you have like,
802.53 803.88 .. i- or is less than,
803.88 806.58 ... a=nd is less than or equal
to,
806.58 810.37 ... negative two thirds?
810.37 812.97 NATHAN: ... Wh=at?
812.97 827.80 ... Can I see what I did.
827.80 828.75 KATHY: ... (H) Yeah.
828.75 829.25 But when you --
829.25 830.65 .. when you have absolute
value=,
830.65 832.80 ... when you take the absolute
value off,
832.80 835.20 (H) and you put negative two-
thirds .. on this side,
835.20 835.70 too=,

835.70 839.39 NATHAN: ... First I'll just get a
common denominator.
839.39 841.78 ... So I can do that.
841.78 843.75 KATHY: You can't [do it] when it's in
the .. absolute value,
842.20 842.40 NATHAN: [XX]
843.75 843.99 KATHY: though.
843.99 846.58 NATHAN: ... Well I did .. right there.
846.58 849.19 ... Is that why I missed it?
849.19 854.87 KATHY: ... (H) (TSK) But see if you
wanna do that,
854.87 855.87 then at first [you bring],
855.49 857.79 NATHAN: [(THROAT) So] I
only did one part of it [2in other words2].
857.14 857.54 KATHY:
[2Mhm2].
857.79 859.71 ... Just bring nega- --
859.71 860.96 .. Just bring two-thirds,
860.96 862.16 ... over to the other side.
862.16 863.12 Negative two-thirds,
863.12 864.34 over to the other side.
864.34 866.34 NATHAN: ... And make it equal to zero?
866.34 867.49 KATHY: ... No.
867.49 869.04 No keep that there,
869.04 870.34 .. (H) But then have,
870.34 871.74 NATHAN: Another one over there?
871.74 872.14 KATHY: Yeah,
872.14 872.59 have,
872.59 874.99 ... is .. less than or equal
to,
874.99 877.94 .. (H) negative two ... thirds.
877.94 879.79 ... And that's not absolute
value anymore.
879.79 889.19 NATHAN: ... Well see=,
889.19 891.74 ... (H) we've never done it
like that.
891.74 892.89 @@@ (H)
892.89 894.04 KATHY: ... Let me see.
894.04 896.60 ... If that's how you do it.
896.60 899.35 NATHAN: ... I mean I'm sure you
probably can do it that [way=].
898.80 899.35 KATHY:
[I don't know=],
899.35 900.75 if that's how you do it or not.
900.75 901.45 ... Cause,
901.45 902.40 I haven't done this,
902.40 904.40 ... in probably about as long
as you have.
904.40 905.65 .. (H) Oops.
905.65 912.64 ... (H) (Hx) ... <WH God WH>.

912.64 914.77 NATHAN: ... It's my own fault,
914.77 915.57 I shouldn't have waited.
915.57 918.94 ... so long to get math over
with.
918.94 922.18 ... I should've g=ot it over
with right out,
922.18 923.28 right out of high school.
923.28 926.51 KATHY: ... (GASP)
926.51 927.31 NATHAN: (DRINK)
927.31 927.96 KATHY: Oo[=].
927.58 928.21 NATHAN: [(Hx)]
928.21 929.61 KATHY: ... A bu=g.
929.61 951.14 NATHAN: ... Hey Le=ah.
951.14 971.58 (H) ... (H) ... She looks so
ti=red,
971.58 973.10 KATHY: ... I know.
973.10 974.65 NATHAN: ... She's eating that bu=g.
974.65 977.52 KATHY: ... @@@@ (H) @ (H)
977.52 978.87 NATHAN: ... [Is that what she's] doing?
978.07 978.52 KATHY: [Yuck].
978.87 980.22 ... I guess.
980.22 985.82 ... Yeah,
985.82 986.52 that's how you do it.
986.52 991.36 NATHAN: ... You can do it that way?
991.36 991.86 KATHY: .. Mhm.
991.86 995.16 NATHAN: ... (BURP) Let me see the
pencil (Hx).
995.16 997.67 KATHY: ... (H) But then,
997.67 998.98 I didn't get what she got.
998.98 1002.08 ... I guess she --
1002.08 1002.30 Yeah,
1002.30 1003.10 you can <X put it X> so.
1003.10 1004.80 ... <X<WH square root of that
WH>X> --
1004.80 1005.70 .. Oh no,
1005.70 1006.69 it's not gonna work that way.
1006.69 1007.75 You don't have it in the
middle.
1007.75 1008.95 .. See I put it in the middle?
1008.95 1010.95 (H) .. Seven .. halves,
1010.95 1011.85 is greater than or equal to- --
1011.85 1013.15 (H) But you can't put it in the
middle,
1013.15 1014.20 cause if it's .. gonna be g- --
1014.20 1018.65 ... (Hx) (H) Yeah if it's gonna
be greater than that,
1018.65 1020.10 then it's not gonna be less=
than that.
1020.10 1021.80 ... Well I guess it can.
1021.80 1023.65 NATHAN: ... (H) .. <WH God WH>.

1023.65 1026.97 ... (H) So one way I [could do
it (Hx)].

1025.82 1026.47 KATHY: [(H) Well
s- --

1026.47 1026.97 .. No=].
1026.97 1027.57 Wait a minute now.
1027.57 1027.73 See,
1027.73 1028.77 l- look what she di=d.
1028.77 1030.27 ... (H) She u=m,
1030.27 1031.72 ... flipped that sign over.
1031.72 1034.44 ... <X But X>,
1034.44 1034.94 .. uh,
1034.94 1036.38 ... when she- %you divide by
negative two,
1036.38 1037.74 you have to flip all the signs
over.
1037.74 1040.04 ... which you k- did.
1040.04 1040.39 .. Yeah,
1040.39 1041.19 cause you got that right,
1041.19 1041.89 .. [it's right here].
1041.29 1043.09 NATHAN: [(H)] Oh go=sh.
1043.09 1043.89 .. (H) You know what,
1043.89 1045.34 .. I'm just gonna skip this
one.

1045.34 1046.44 KATHY: ... No you're not,
1046.44 1047.19 .. you're gonna do it.
1047.19 1048.24 ... Now.

1048.24 1060.77 NATHAN: ... So I can't start by d- --
1060.77 1062.27 KATHY: ... (H) Unh-unh.
1062.27 1063.75 .. Not finding a common
denominator.

1063.75 1064.52 You have to ha- bring,
1064.52 1065.07 NATHAN: Well I can do --
1065.07 1066.37 find one side by doing that,
1066.37 1066.77 can't I?
1066.77 1068.07 KATHY: ... Yeah but,
1068.07 1069.57 why don't you p- .. just put
the other --

1069.57 1070.07 ... put --
1070.07 1072.52 .. (H) once you have n=egative
two-thirds on the other side,
1072.52 1074.02 then you can find a common
denom- f- na- --
1074.02 1074.77 buh buh buh buh,
1074.77 1076.80 ... (H) common denominator for
the whole thing,
1076.80 1078.67 and it's gonna be the same ...
denominat[or].

1078.52 1081.47 NATHAN: [Well] what's the common
denominator of bluh bluh bluh bluh [2bluh bluh bluh=.

1080.84 1081.84 KATHY:
[2@@@

1081.84 1083.76 NATHAN: (H) @@@@ (H)2]

1081.84 1084.26 KATHY: (H) @@@ (H) I didn't mean2]
tha=t.

1084.26 1086.46 ... [3I meant3] once you bring
[4it over there4].

1084.58 1084.93 NATHAN: [3(SNIFF)3]

1085.58 1086.78
[4I know what you4] meant.

1086.78 1092.01 ... (H) I don't ever remember
us doing anything like that though.

1092.01 1093.66 <Q Well add it onto the other
side Q>.

1093.66 1097.41 .. (H) There's like a way you
always can get rid of those absolute value bars.

1097.41 1099.10 ... in problems,
1099.10 1099.51 isn't there?
1099.51 1112.30 ... <X Hey X>.

1112.30 1113.90 ... Can I u=se some of this?

1113.90 1115.22 KATHY: ... (H) Oh.
1115.22 1115.54 Yeah.
1115.54 1124.30 ... %_Mm.
1124.30 1125.29 .. (TSK) See,
1125.29 1126.48 ... yeah.
1126.48 1128.28 (H) .. Here it's absolute
values.

1128.28 1132.83 ... Right here.

1132.83 1134.93 NATHAN: (H) (TSK) And it's doing it the
way that you were doing it?

1134.93 1152.08 KATHY: ... I'm trying to find one
l=ike tha=t @one.

1152.08 1153.56 NATHAN: .. @ (H) See that's the
problem,
1153.56 1154.93 there's so many different
ty=pes.
1154.93 1155.92 ... (H) That,
1155.92 1158.27 .. I'm sitting here st-
worrying about this one right here,
1158.27 1160.37 and there probably won't even
be l- one like this on the test.

1160.37 1161.72 KATHY: ... I know.

1161.72 1162.72 NATHAN: .. There'll be a different one.

1162.72 1164.32 KATHY: ... (H) So what do you do.
1164.32 1169.17 ... You find a inequality,
1169.17 1172.29 ... with ... an absolute value
in it which,
1172.29 1173.54 (H) there's one right there.
1173.54 1174.24 ... Mhm.
1174.24 1174.79 ... See?

1174.79 1181.63 ... I sure didn't see any in
the --

1181.63 1182.93 NATHAN: ... examples.
1182.93 1183.77 KATHY: ... Hm-m.
1183.77 1190.87 ... (TSK) ... See?
1190.87 1191.62 .. There's no --
1191.62 1196.63 ... (TSK) [There it is.
1195.20 1198.16 NATHAN: [(H)= (THROAT)]
1196.63 1197.26 KATHY: .. See?
1197.26 1197.96 .. Here it is].
1197.96 1199.76 .. (H) Absolute value of that,
1199.76 1200.61 .. you brought,
1200.61 1203.16 ... % % brought negative four
.. over to the other si=de.

1203.16 1210.04 NATHAN: ... <P O=kay= ... (SWALLOW) P>.
1210.04 1214.31 KATHY: ... And [all that] --
1214.05 1217.27 NATHAN: [See that] just proves
that she puts problems on there that we've never go=ne over.
1217.27 1219.92 ... I know we've never done one
like that.
1219.92 1221.12 .. where you do that,
1221.12 1237.98 ... (H) Can you --
1237.98 1239.58 Do you wanna do that when it's
less than,
1239.58 1241.28 or can you do that when it's
greater than too.

1241.28 1241.78 KATHY: ... Yeah.
1241.78 1242.53 ... Th- --
1242.53 1243.18 Either way.
1243.18 1244.28 NATHAN: ... So if it's pointed this
way,
1244.28 1246.23 you just put another one
pointing this way over here,
1246.23 1247.03 KATHY: ... Right.
1247.03 1247.93 NATHAN: ... Okay.
1247.93 1252.59 KATHY: ... <WH Where'd you get that
one WH>.
1252.59 1253.59 ... @@
1253.59 1256.04 .. (Hx) (H) [<@ That's a big
one @>] (Hx) (H).
1254.64 1255.49 NATHAN: [(Hx)=]
1256.04 1257.09 .. You're not kidding X.
1257.09 1258.09 KATHY: That's my thumbnail.
1258.09 1276.75 NATHAN: ... (SIGH)
1276.75 1277.50 ... (SNIFF)
1277.50 1279.66 KATHY: ... (SWALLOW)
1279.66 1283.44 NATHAN: ... (YAWN)
1283.44 1286.94 (H) ... Now I just get a common
denominator for the whole= thi=ng?
1286.94 1287.82 KATHY: ... Mhm.

1287.82 1288.57 ... Well,
1288.57 1290.64 take out those .. absolute
value things,
1290.64 1291.54 they'll screw you up.
1291.54 1291.97 NATHAN: %Yeah.
1291.97 1295.96 ... And now this'll be six,
1295.96 1296.32 right?
1296.32 1299.08 ... (SWALLOW) (Hx)
1299.08 1311.36 ... Is that right?
1311.36 1313.07 KATHY: ... Mhm.
1313.07 1318.64 NATHAN: ... Now what do you do.
1318.64 1319.79 KATHY: ... Subtract three=
1319.79 1320.64 .. from the middle.
1320.64 1321.39 NATHAN: ... And y- --
1321.39 1323.04 ... To which side.
1323.04 1323.87 KATHY: .. To both sides.
1323.87 1324.77 NATHAN: .. To both sides?
1324.77 1326.19 ... Okay.
1326.19 1328.22 KATHY: ... (THROAT)
1328.22 1331.83 NATHAN: ... <P Negative XX P>,
1331.83 1337.71 KATHY: ... two ex.
1337.71 1338.96 NATHAN: ... Alright.
1338.96 1341.67 ... (H) <P To one,
1341.67 1342.10 then,
1342.10 1344.96 after that you have to= P>,
1344.96 1346.04 take out the negatives.
1346.04 1347.04 KATHY: ... Yeah.
1347.04 1347.59 Divide by --
1347.59 1348.09 Well just ta- --
1348.09 1349.24 Divide by negative two.
1349.24 1351.19 NATHAN: ... Oh=,
1351.19 1351.99 [you can't] get that by,
1351.24 1351.49 KATHY: [XX]
1351.99 1352.94 NATHAN: ex by itself?
1352.94 1353.68 KATHY: ... Yeah.
1353.68 1354.25 NATHAN: (H)
1354.25 1356.69 KATHY: ... And when you divide by a
ne[gative],
1356.16 1356.76 NATHAN: [(Hx)]
1356.69 1358.05 KATHY: .. [2you have to flip the
signs2].
1356.86 1357.66 NATHAN: [2(TSK) Yeah=2].
1358.05 1359.59 (H) .. Okay.
1359.59 1375.62 KATHY: ... And when you do that,
1375.62 1376.77 .. it's gonna be a o=r.
1376.77 1378.72 ... (H) Because if you look at
it,
1378.72 1379.52 ... cause,
1379.52 1379.72 you know,

1379.72 1382.30 it can't be greater ... than
seven-halves,
1382.30 1384.72 ... and less than negative
halve at the sa-,
1384.72 1386.07 one-half at the same time.
1386.07 1388.47 ... So it's gonna be either ex,
1388.47 1391.02 .. is less than or equal to
negative ... one-half,
1391.02 1392.22 .. (H) or,
1392.22 1395.40 NATHAN: ... Okay.
1395.40 1400.22 KATHY: ... (SNIFF) .. (SWALLOW)
1400.22 1403.86 NATHAN: ... (Hx)=
1403.86 1409.62 ... <P Will you pass me some of
that tea please.
1409.62 1411.91 (H) ... Oh=,
1411.91 1412.46 thank you.
1412.46 1417.31 ... (DRINK) (Hx) (DRINK) (Hx)
1417.31 1420.22 ... (H) Number te=n.
1420.22 1421.84 How many problems are on this
test P>.
1421.84 1426.20 KATHY: ... Twelve.
1426.20 1427.30 NATHAN: ... Oh good.
1427.30 1430.15 KATHY: ... What did you want to do
after this test.
1430.15 1431.20 NATHAN: ... That's it,
1431.20 1432.05 .. I guess.
1432.05 1434.37 KATHY: ... You gonna study some more
tomorrow then,
1434.37 1434.75 right?
1434.75 1436.57 NATHAN: ... Oh definitely.
1436.57 1437.52 KATHY: ... Okay.
1437.52 1438.97 ... Ex plus four,
1438.97 1442.74 ... over,
1442.74 1444.19 ... three ex minus two,
1444.19 1446.79 ... is less than zero.
1446.79 1450.85 NATHAN: ... <WH Is WH> less than zero.
1450.85 1451.65 KATHY: ... Right.
1451.65 1456.98 NATHAN: ... (H) (SIGH)
1456.98 1462.96 ... <WH Go=sh WH>.
1462.96 1468.81 ... Is this the c- --
1468.81 1471.06 Is this the same class I'm
taking ~Kathy.
1471.06 1474.01 ... Are you sure we're doing
work from the same class that I'm --
1474.01 1474.41 that I'm --
1474.41 1475.61 that I go to every [night].
1475.36 1476.01 KATHY: [I] don't
know.
1476.01 1478.31 @@@ (H) @ (H) Are we?
1478.31 1481.80 (H) ... It's got the same name,

1481.80 1482.00 but,
1482.00 1483.30 ... that's about it.
1483.30 1484.51 ... Okay.
1484.51 1486.71 NATHAN: ... I don't even know how you
start this one,
1486.71 1487.11 do you?
1487.11 1488.69 KATHY: ... Yeah I think so,
1488.69 1489.51 but I'm not sure.
1489.51 1490.06 .. Cause,
1490.06 1490.91 .. the way I start it,
1490.91 1491.48 NATHAN: ... Do I --
1491.48 1493.04 Did I have anything written on
the test?
1493.04 1493.46 KATHY: M-m.
1493.46 1495.05 NATHAN: ... I left it blank?

SBC041 X Units of Insulin

0.000 3.844 KRISTIN: .. (H) Well let's .. kind of figure
out a cla=ssic,
3.844 4.449 u=m,
4.449 5.674 %= diet,
5.674 6.139 uh,
6.139 6.930 .. quota,
6.930 8.047 % % @for @you.
8.047 8.846 (H) And,
8.846 10.047 let me get a piece of paper,
10.047 12.368 so that we can write that .. down,
12.368 15.127 >ENV: ((DESK_DRAWER)) [=]=
14.550 14.936 PAIGE: [(SNIFF)]
14.936 17.250 KRISTIN: ... The [2way we2] do= this,
15.847 16.290 PAIGE: [2Yeah2].
17.250 18.619 KRISTIN: ... is first of all,
18.619 19.416 we make a,
19.416 20.324 a guesstimate,
20.324 21.820 .. of how many calories,
21.820 22.774 .. typically,
22.774 23.961 (H) that you would need.
23.961 25.975 D- we- we didn't do this last time did we.
25.975 26.603 PAIGE: Hm-m[=].
26.395 26.884 KRISTIN: [Ok]ay.
26.884 27.612 (H) Alright.

27.612 27.818 Yeah,
27.818 28.946 I think .. we were gonna wait,
28.946 29.522 until we,
29.522 31.206 .. cause you were gonna change some things
maybe,
31.206 32.349 after you saw ~Doris.
32.349 32.729 So,
32.729 34.851 (H) first of all we make a good
guesstimate.
34.851 36.247 Of how many calories you need.
36.247 37.533 And that's always a tough one.
37.533 37.981 Um[=,
37.862 38.420 PAIGE: [Mhm=].
38.212 39.595 KRISTIN: .. m=]ost women,
39.595 42.283 (H) unless you work out a l=o=t.
42.283 45.823 .. You probably <@ aren't burning much more
@> than like eighteen hundred,
45.823 48.656 (H)= to [maybe=] .. two thousand calories.
46.466 47.059 PAIGE: [Mhm].
48.656 50.036 KRISTIN: (H)= So (Hx),
50.036 51.038 what we can do (Hx),
51.038 51.623 um,
51.623 52.453 .. (TSK) I would say,
52.453 54.845 I'm gonna go ahead and make it out about
eighteen hundred.
54.845 55.872 .. Just because,
55.872 56.268 uh,
56.268 57.554 you're at a good weight,
57.554 59.363 you're about five fi=ve,
59.363 60.907 .. (H)= u=m,
60.907 64.184 ... (TSK) ... %I think that would be a
prudent place to,
64.184 65.250 .. to start out from.
65.250 66.483 .. I know I won't uh,
66.483 67.682 .. cause you to gain weight,
67.682 67.880 and,
67.880 69.398 .. you probably won't lose any either.
69.398 70.034 [But uh,
69.398 70.441 PAIGE: [@@@ @]
70.034 70.922 KRISTIN: (H)] Okay.
70.922 73.197 So we're gonna take [2eighteen2] hundred
ca[3lories3]=,
71.562 72.022 PAIGE: [2 (SNIFF) 2]
72.624 73.000 [3Uh h-3] --
73.197 73.907 How um,
73.907 76.350 .. how many calories do you think I'm
eating now,
76.350 77.963 or can you even tell= [that],
77.577 77.943 KRISTIN: [(TSK) (H)]
77.963 78.663 PAIGE: from loo[2king2]?

78.383 80.324 KRISTIN: I could do a calorie count,
80.440 80.877 um,
80.877 81.719 on that,
81.719 84.429 [... but I'd actually need more ..
amounts=].
81.719 82.397 PAIGE: [(H) Although,
82.397 83.947 you wouldn't be able to tell,
83.947 84.638 because]=,
84.638 85.208 there's no,
85.208 86.411 % I don't write down,
86.411 87.452 like the fa=ts,
87.452 88.445 and things like that.
88.445 89.134 KRISTIN: .. Well,
89.134 89.651 if,
89.651 92.249 .. if you gave me real specific amounts.
92.249 92.574 Like,
92.574 93.114 I had,
93.114 93.386 you know,
93.386 94.902 one quarter cup of soy milk,
94.902 95.918 half a [cup of cereal],
95.169 95.918 PAIGE: [Yeah=].
95.918 96.561 KRISTIN: th[2en I could --
96.147 96.501 PAIGE: [2Oh,
96.501 96.873 okay- --
96.561 98.571 KRISTIN: .. I could cou=nt your cal2]ories,
96.873 97.592 PAIGE: .. I see.
97.592 98.142 (SNIFF)2]
98.571 99.772 KRISTIN: and and figure that out.
99.772 100.928 And run it through the computer.
100.928 101.938 .. And get a [printout].
101.273 101.938 PAIGE: [Mm=].
101.938 102.347 KRISTIN: (H)
102.347 102.771 PAIGE: Hm[=].
102.574 105.029 KRISTIN: [O=]f .. your nutrient
ratio=,
105.029 105.972 and everything.
105.972 106.822 PAIGE: .. Wow.
106.822 107.377 KRISTIN: For the day.
107.377 108.995 In fact if you wanna do that,
108.995 110.766 I'd be glad to run it for you,
110.766 112.747 But you'd have to take one day.
112.747 113.519 PAIGE: ... Mhm[=].
113.302 114.933 KRISTIN: [And re=ally=,
113.519 115.141 PAIGE: And write everything down.
115.141 115.644 Yeah.
114.933 115.594 KRISTIN: .. be=,
115.644 116.176 PAIGE: (H)]
115.644 116.176 KRISTIN: .. like],
116.176 117.012 .. precise.
117.012 117.539 PAIGE: [Okay].

117.012 118.030 KRISTIN: [(H)] U=m,
118.030 118.594 (H) okay.
118.594 120.109 So eighteen hundred calories,
120.109 120.949 ti=mes,
120.949 122.181 .. point four,
122.181 125.431 .. that's gonna be f=orty (H)
calories,
125.431 126.341 .. or excuse me.
126.341 128.876 Um @forty percent of your
calories,
128.876 131.031 coming from carbo .. hydrate.
131.031 134.557 And that's ~Doris's standard
(H) [protoc]ol really.
133.600 133.981 PAIGE: [Mm].
134.557 136.744 KRISTIN: .. (TSK) Okay times
point four,
136.744 142.656 .. (H) gives us seven hundred
and twenty ... carbo=hydrate .. calorie[s].
142.238 143.265 PAIGE: [(H)] Yeah.
143.265 145.440 KRISTIN: .. (TSK) Then we divide
that .. by [2four2].
145.023 145.440 PAIGE: [2(H)2]
145.440 146.710 KRISTIN: .. Calories per gram.
146.710 149.505 ... [You've] --
149.063 149.505 PAIGE: [(H)]
149.505 150.844 KRISTIN: I know you've seen this
before.
150.844 152.489 (H) Which gives us a quota,
152.489 156.903 of a hundred and eighty ..
grams of carbohydrate .. per day.
156.903 160.936 ... Actually [I should've] done
that.
160.095 160.516 PAIGE: [Mm].
160.936 162.273 KRISTIN: .. (H)= Okay.
162.273 163.551 Then we have to di[stribute
it].
162.851 163.551 PAIGE: [Wow=].
163.551 164.464 .. @That's lo=w.
164.464 165.360 @@[@@
164.969 165.841 KRISTIN: [(TSK) (TSK) Yeah].
165.360 166.659 PAIGE: <@ That's not] that much[2= @>.
166.543 167.209 KRISTIN: [2It is.
166.659 167.839 PAIGE: (H) .. @@2]
167.209 168.785 KRISTIN: Then we have to]
distribute that,
168.785 169.783 into a,
169.783 170.854 an ideal ratio.
170.854 172.372 Now you always do have
breakfast.
172.372 172.738 Really.

172.738 173.636 Unless you're running,
173.636 175.489 (H) a bit [on the higher side].
174.400 175.297 PAIGE: [Really high.
175.297 175.726 Yeah].
175.726 179.360 KRISTIN: ... (TSK) And you always
have some kinda lunch pretty much,
179.360 182.584 .. (H) and you al[ways ...]
have some kind of dinner.
180.528 181.258 PAIGE: [Well yeah].
182.584 183.626 KRISTIN: ... Basical[ly].
183.412 185.837 PAIGE: [@@@@@@ .. @ (H)]
183.626 186.312 KRISTIN: (H) .. Now the mid-
morning] snack,
186.312 187.998 the snacks are hit and miss.
187.998 188.711 That's where,
188.711 189.370 we maybe,
189.370 190.620 .. would h- .. have to,
190.620 191.549 .. to look at things.
191.549 192.752 A little bit more closely.
192.752 194.504 (H) But u=sually,
194.504 198.033 ... lunch and dinner are your
main= .. meals.
198.033 200.147 (H) And we would give you
about,
200.147 202.414 .. a thirty percent quota,
202.414 204.551 .. at both lunch .. and dinner,
204.551 206.373 ... which is,
206.373 210.898 ... (H) about fifty .. fou=r ..
grams,
210.898 213.182 ... at each of those places.
213.182 215.296 PAIGE: ... Hm.
215.296 219.019 KRISTIN: Would be sort of your ..
ballpark ... quota.
219.019 219.718 (H) And,
219.718 221.291 % .. it's not outlandish.
221.291 223.220 Like here .. you were sixty-
four,
223.220 223.649 .. well,
223.649 224.610 a little bit higher.
224.610 226.005 .. U=m,
226.005 228.236 PAIGE: ... Mm=.
228.236 229.636 KRISTIN: ... (TSK) (H) Here,
229.636 232.465 well you were about uh forty
fifty-nine,
232.465 233.921 s=ixty=-four.
233.921 235.492 (H) So sixty-four,
235.492 235.825 fifty,
235.825 237.007 that was seventy-four.
237.007 239.430 So it's ... a little bit
higher.

239.430 240.918 Is [what you're used to] doing.
239.576 240.463 PAIGE: [M=hm].
240.918 242.490 KRISTIN: (H) A=nd,
242.490 243.117 u=m,
243.117 243.753 .. [(TSK)]
243.336 243.753 PAIGE: [(H)]
243.753 244.717 KRISTIN: .. [2Yes2].
244.260 244.836 PAIGE: [2Yeah2] %,
244.836 245.945 I remember (Hx).
245.945 246.792 Like @(Hx),
246.792 248.672 @@ a lo=ng long time ago.
248.672 249.334 Let's see uh,
249.334 250.007 .. it was,
250.007 252.373 (H)= I guess f=orty (Hx),
252.373 255.083 maybe forty forty-five seventy.
255.083 255.816 .. Or some[thing].
255.586 257.017 KRISTIN: [(TSK) O=kay=].
255.816 257.797 PAIGE: That's how they had it di]vided
[2up.
257.448 258.586 KRISTIN: [2(H) Okay2].
257.797 258.586 PAIGE: .. I think2].
258.586 258.954 Although,
258.954 260.406 (H) that's m- .. mo=re.
260.406 260.944 .. Right?
260.944 261.644 .. Let's see.
261.644 262.160 (H)
262.160 263.978 KRISTIN: ... T_sounds [pretty
high].
263.263 263.978 PAIGE: [That's] --
263.978 264.513 .. Yeah=.
264.513 264.847 KRISTIN: Yeah.
264.847 265.372 PAIGE: That's=,
265.372 265.572 what.
265.572 267.023 A total of a hun[dred and] --
266.440 267.641 KRISTIN: [It might've] been
based,
267.641 270.027 either on a [higher] .. calorie
level,
268.327 268.889 PAIGE: [(SNIFF)]
270.027 270.858 KRISTIN: .. o=r,
270.858 273.212 (H) a higher .. percent,
273.212 275.481 of your [calories coming from]
carbos.
273.604 274.217 PAIGE: [Mhm.
274.217 274.856 .. Mhm].
275.481 277.384 KRISTIN: Like if this were fifty
percent?
277.384 277.985 PAIGE: [Mhm].
277.384 280.468 KRISTIN: [(H)] Which is ...
probably more realistic,

280.468 281.331 for [2how you eat2].

280.686 281.331 PAIGE: [2Mhm2].

281.331 282.641 KRISTIN: Being a vegetarian,

282.641 283.321 .. you eat more --

283.321 285.030 % %And we can change it .. up.

285.030 287.223 (H) But we'll use this as a
ba=se.

287.223 288.999 And [then we wanna] compare it,

287.458 288.086 PAIGE: [Mhm].

288.999 292.278 KRISTIN: .. to what you (H)

typically do=,

292.278 292.863 .. and,

292.863 294.960 .. the thing is if you @started
doing this right now,

294.960 296.470 you'd have low blood sugars.

296.470 297.262 PAIGE: .. [Ri=ght].

296.470 299.786 KRISTIN: [(H) Cause] you've

[2already2] adjusted your insulin,

297.498 298.099 PAIGE: [2Yeah2].

299.786 301.472 KRISTIN: .. to another .. level.

301.472 302.174 PAIGE: M[hm].

301.843 304.412 KRISTIN: [(TSK) (H)] = But I think
what you could learn from this,

304.412 305.425 is tha=t,

305.425 306.076 u=m,

306.076 307.283 ... at least,

307.283 312.581 if you sort of cho=se a
s=tandard [(H)] place for a while?

310.297 310.952 PAIGE: [Mhm].

312.581 314.908 KRISTIN: Until you got things a
little more stabilized,

314.908 316.451 .. it might be easier,

316.572 317.862 .. [to do your] insulin.

316.701 317.261 PAIGE: [Mhm].

317.862 318.418 [2Mhm2].

317.862 319.124 KRISTIN: [2(H)2] And then,

319.124 319.658 um,

319.658 320.804 once you=,

320.804 322.546 y- are a little more
comfortable with that,

322.546 325.714 the=n you can start doing this
f=lux with[=],

325.551 326.078 PAIGE: [R]=ight.

326.078 328.655 KRISTIN: adding the unit for
another ten grams.

328.655 330.496 Say if you usually have sixty-
four,

330.496 331.680 (H) and you find,

331.680 332.067 you know,

332.067 334.067 ex units of insulin [works for
tha]=t,
333.227 333.871 PAIGE: [Mhm].
334.067 335.141 KRISTIN: .. (TSK) well,
335.141 337.484 % .. then you can- jockey it
from there.
337.484 339.190 (H) Now at breakfast,
339.190 341.970 .. we often keep that down
around twe=lve,
341.970 343.629 (H) be[cau=se],
342.623 343.629 PAIGE: [Twe=lve]?
343.629 344.329 Wow=.
344.329 344.760 KRISTIN: Uh,
344.760 345.390 percent.
345.390 345.757 Uh[=,
345.588 345.868 PAIGE: [Oh,
345.868 347.221 @@@@ (H)
345.868 347.682 KRISTIN: .. point one two ..
ti=mes],
347.221 348.710 PAIGE: <@ I thought you] meant gra=ms
>.
348.710 349.401 I was gonna say h-,
349.401 351.158 where do you find (H) foo=d,
351.158 352.683 <@ that's that low @>.
352.683 353.377 KRISTIN: (H) [Well,
353.145 354.535 PAIGE: [@ (H) @@ (H)]
353.377 355.548 KRISTIN: some people actually
(Hx)] <@ end up @> having to do that.
355.548 358.645 (H) [2That's only about
twenty2]-two grams.
355.793 356.488 PAIGE: [2Zero=,
356.488 357.379 or something (SNIFF)2]?
358.645 361.264 KRISTIN: (H) [3Because3] of that
dawn phenomenon.
359.006 359.667 PAIGE: [3Mm=3].
361.264 363.205 ... [3Mm3].
362.669 363.205 KRISTIN: [4(TSK) So4],
363.205 364.298 that's not much,
364.298 364.927 at all.
364.927 366.202 (H) [The=n],
365.628 366.202 PAIGE: [Yeah=],
366.202 368.864 like even an English muffin is
too much.
368.864 369.638 KRISTIN: .. Unhunh.
369.638 370.282 [... Unhunh].
369.638 370.764 PAIGE: [Even oat]meal.
370.764 372.853 KRISTIN: .. It's it's % really
difficult.
372.853 373.465 you can either have,
373.465 374.231 either or,

374.231 375.136 sort of a thing.
 375.136 375.949 (H) Let's see,
 375.949 377.643 sixty seventy-two=
 377.643 379.808 ... (H) okay.
 379.808 381.360 So that gives us a twenty-
 eight,
 381.360 384.262 to= distribute .. throughout ..
 the rest of the day=
 384.262 386.126 (H) A=nd (Hx),
 386.126 386.724 um,
 386.724 389.195 .. making a decision of how to
 do that,
 389.195 391.634 .. really involves= .. your
 insulins.
 391.634 392.002 Now,
 392.002 393.147 .. in the morning,
 393.147 395.244 .. (H) you've got a good
 amount.
 395.244 397.064 Of regular insulin that you
 take?
 397.064 397.889 PAIGE: [Mhm].
 397.064 400.455 KRISTIN: [So I would wanna] put a
 little bit higher percentage,
 400.455 402.319 (H) for your snack there?
 402.319 402.637 [Like],
 402.319 402.866 PAIGE: [M]hm.
 402.866 405.835 KRISTIN: I would say maybe even
 .. ten percent here?
 405.835 407.271 ... U=m,
 407.271 407.745 (H) [=]
 407.412 408.127 PAIGE: [(TSK) (H)] See,
 408.127 410.104 I ha=te that sna=ck.
 410.104 412.142 % Having to eat snacks.
 412.142 413.270 KRISTIN: (TSK) % [%Oh].
 412.547 414.013 PAIGE: [I just don't have] ti=me.
 414.013 414.705 KRISTIN: (H)=
 414.705 415.206 PAIGE: You know.
 415.206 418.314 KRISTIN: .. The on[ly (Hx)
 t]rouble with that is,
 415.971 416.761 PAIGE: [% %(Hx)]
 418.314 419.802 KRISTIN: .. at breakfast,
 419.802 420.572 .. you,
 420.572 424.831 .. <MRC just won't have MRC> ..
 your insulins there for you,
 424.831 427.683 (H) to eat the big carbo
 breakfast,
 427.683 428.385 [typically.
 427.961 428.654 PAIGE: [Mm=].
 428.385 429.675 KRISTIN: (H)] Unless,
 429.675 431.556 you .. run hi=gh,

431.556 432.808 .. after breakfast.
432.808 434.246 And then it comes down,
434.246 436.840 (H) when the insulins finally
do get working.
436.840 437.734 PAIGE: [Mhm].
436.840 438.387 KRISTIN: [(H) But then you're
run]ning high.
438.387 439.278 PAIGE:.. [2Mhm2].
438.573 439.278 KRISTIN: [2And that's2],
439.278 440.140 ... you know,
440.140 441.930 that's [the only way] to
protect yourself,
440.495 440.866 PAIGE: [Right].
441.930 442.281 KRISTIN: is yeah,
442.281 443.221 you eat a bunch of carbo,
443.221 444.468 you take a bunch of insulin,
444.468 446.588 (H) [= you run] high for an hour
and a half,
444.607 445.177 PAIGE: [Right].
446.588 449.688 KRISTIN: (H) and then all of a
sudden it comes s=kyrocketing [2down.
449.191 450.013 PAIGE: [2Mhm2].
449.688 452.005 KRISTIN: (H)2] When all the
insulins <% get on [3board3] %>.
451.426 452.005 PAIGE: [3Mhm3].
452.005 452.707 KRISTIN: So=,
452.707 453.265 um,
453.265 454.224 .. (TSK) (H)
454.224 454.871 PAIGE: Righ[=t].
454.568 455.312 KRISTIN: [Any]way.
455.312 455.840 Uh=,
455.840 457.041 point one,
457.041 459.009 ... (TSK) okay,
459.009 460.385 that's just gonna be eighteen,
460.385 460.868 (H)
460.868 462.798 PAIGE:.. (H) [.. I wonder how] --
461.704 462.798 KRISTIN: [roughly there],
462.798 465.045 PAIGE:.. %(Hx) How does ~Doris do
that though.
465.045 465.989 Because she like,
465.989 467.664 I don't think she eats lu=nch,
467.664 468.528 or anything.
468.528 469.158 .. [I mean],
468.793 469.158 KRISTIN: [(TSK) (H)]
469.158 470.128 PAIGE: she just like (Hx),
470.128 474.185 (H) has this really minimal ...
dose of NPH,
474.185 475.111 .. I think.
475.111 476.841 KRISTIN: [(TSK) (H) You'd have to
ask her.

475.274 476.615 PAIGE: [(H) <% That's what uh %>,

476.841 478.220 KRISTIN: I do=n't know.

476.615 478.304 PAIGE: That's what I suspe=ct.

478.304 483.097 @ (H) @ (H) (Hx) .. @ (H) @ (H)

@@ (H)]

478.304 479.524 KRISTIN: @@@@ (H)

479.524 481.634 I don't know the <@ trade

secrets there @>.

481.634 482.656 (H) Um,

482.656 484.777 (H)] ... bu=t uh=,

484.777 486.048 h- %= you know I think,

486.048 488.261 (H) ... pro=bably=,

488.261 488.983 .. u=m,

488.983 493.438 .. (TSK) (H) keeping the

carbo=s .. a little on the lower side,

493.438 494.121 enable --

494.121 495.853 .. Of course then you'd need

less insulin,

495.853 497.340 which makes [life easi]er.

496.323 497.134 PAIGE: [M=hm].

497.340 498.236 .. [2Mhm2].

497.593 498.843 KRISTIN: [2It does make2] it

easier,

498.843 500.249 if you do eat less carbo.

500.249 503.102 Cause you don't have to take

these big (H) amounts,

503.102 505.342 and then wonder what they're

gonna do and [when.

504.865 505.801 PAIGE: [M=hm].

505.342 506.408 KRISTIN: (H)] U=m,

506.408 507.168 .. this actually,

507.168 509.182 sometimes makes it more

complicated.

509.182 510.330 ... (TSK) Now,

510.330 512.272 (H) mid afternoo=n.

512.272 515.299 you are taking a touch of

regular at lu=nch,

515.299 519.666 ... but you= do=n't really= ...

eat much of a snack.

519.666 522.267 ... Usually.

522.267 523.261 ... After lunch.

523.261 524.497 Cause you have a late lunch,

524.497 527.726 ... [might have some] Cheetos

there I see.

525.424 526.112 PAIGE: [Mhm].

527.726 528.583 ... %Oh,

528.583 530.038 [that was just cause] I was

like,

528.583 529.104 KRISTIN: [U=m],

530.038 533.109 PAIGE: ... couldn't eat [2dinner (Hx)].

532.286	533.264	KRISTIN:	[2Cashews.
533.109	533.734	PAIGE:	Hm=.
533.264	534.655	KRISTIN:	(H) U=m2],
533.734	535.249	PAIGE:	@@@] (H) (Hx)
535.249	535.496	KRISTIN:	[2(TSK)2]
535.249	536.881	PAIGE:	[2(H)2] I had to go to
something,			
536.881	537.629		like right at,
537.629	538.874		at six o'clock,
538.874	539.868		or seven o'clock,
539.868	540.534		[or something.
539.984	542.004	KRISTIN:	[So that really] may be
o=ne,			
540.534	541.200	PAIGE:	(H)]
542.004	542.848	KRISTIN:	.. whe=re,
542.848	544.137		it's sort of debatable.
544.137	544.480		.. You know,
544.480	547.107		maybe at the most you'd have
five percent there.			
547.107	548.577		... U=m,
548.577	549.928		and I'm just sort of guessing,
549.928	551.448		.. as a place to sta=rt,
551.448	554.099		... %uh why'd I do that?
554.099	554.983		I knew what it was?
554.983	558.934		(H) ... And that's just ..
hardly anything.			
558.934	559.302		That's a f- --
559.302	559.684		Some,
559.684	560.527		a few nuts.
560.527	560.851		Really.
560.851	561.932		And that's about it or,
561.932	562.724		.. % u=m,
562.724	564.721		... (H) then later on,
564.721	566.619		you do sometimes eat after
dinner.			
566.619	568.287		Cause you're .. kind of a
nightowl,			
568.287	569.684		.. [a=nd u=m],
568.535	570.036	PAIGE:	[@@@@@] (H)
570.036	572.482	KRISTIN:	... (TSK) let's see
this'll go twenty-two,			
572.482	573.018		.. plus,
573.018	575.861		... (H) uh,
575.861	576.677		so we're looking at,
576.677	577.046		about,
577.046	577.607		roughly,
577.607	579.854		... thirteen fifteen percent
there,			
579.854	583.166		(H) ... so,
583.166	589.568		... okay so,

589.568	591.259	approximately well s-
591.259	593.380	... essentially like breakfast.
593.380	596.475	... (THROAT)
596.475	598.018	... (TSK) So,
598.018	601.386	(H) those would just be places
.. to start from.		
601.386	603.095	((PAPER_TEAR)) .. But I think,
603.095	603.618	um,
603.618	605.480	.. [what's even more
im]portant,		
603.914	604.717	PAIGE: [O=kay].
605.480	606.772	KRISTIN: (H) .. i=s,
606.772	607.987	you've gotta tailor it,
607.987	609.390	to what your insulin is.
609.390	611.381	And use these as a jumping off
place.		
611.381	611.618	You know,
611.618	612.001	if you say,
612.001	613.470	well this is .. ridiculous,
613.470	616.803	I always have .. a seventy (H)
carbo dinner,		
616.803	617.473	PAIGE: Mhm.
617.473	617.950	KRISTIN: well,
617.950	618.728	.. so what.
618.728	619.121	.. You know,
619.121	620.507	% there's nothing wrong with
that,		
620.507	621.856	it just .. means,
621.856	625.389	(H) you= slightly .. adjust ..
that insulin.		
625.389	629.371	.. Same thing if you= (H)
do=n't like snacks,		
629.371	632.726	.. what are you gonna do= ..
to= co=mpens[ate,		
632.479	633.181	PAIGE: [M=hm].
632.726	633.874	KRISTIN: .. for the] fact,
633.874	634.934	(H) that,
634.934	637.438	.. there's .. there's a lotta
insulin there maybe.		
637.438	638.558	.. [A=nd um],
637.626	638.558	PAIGE: [M=hm].
638.558	640.817	KRISTIN: .. % how are you gonna
get around that.		
640.817	642.144	(H) Um,
642.144	645.349	... (TSK) but that's the sole
purpose of snacks,		
645.349	646.903	is to really prevent,
646.903	648.973	(H) lows from happening,
648.973	650.592	.. and to .. counteract,
650.592	651.054	um,

651.054 653.780 .. the insulin .. time ..
actions.
653.780 655.367 (H) U=m,
655.367 657.585 .. (TSK) (H) [So (Hx)].
656.821 657.353 PAIGE: [Hm].
657.585 657.986 KRISTIN: %M- --
657.986 658.854 PAIGE:.. (TSK) [(H) Oh --
658.315 659.464 KRISTIN: [Maybe we should
compare]- --
658.854 659.464 PAIGE:.. %] --
659.464 659.944 KRISTIN: .. Go ahead.
659.944 660.492 [@@@]
659.944 660.492 PAIGE: [(H) Oh],
660.492 661.779 I just had one question,
661.779 663.491 [s=]o for example,
661.779 662.178 KRISTIN: [Unhunh]?
663.491 665.870 PAIGE:say I .. didn't eat lunch?
665.870 669.974 ... (H) Then what would happen.
669.974 671.096 .. Like,
671.096 673.970 .. then I could not take .. the
insulin there.
673.970 674.936 KRISTIN: ... (H)
674.936 675.800 PAIGE:.. And then,
675.800 677.786 KRISTIN: ... (H) Well,
677.786 678.510 PAIGE:But the=n,
678.510 679.273 I [don't know,
678.704 682.960 KRISTIN: [you probably would need
to eat .. a little something],
679.273 679.777 PAIGE:I wonder.
679.777 681.582 I would get high= then maybe,
681.582 681.945 hunh?
681.945 682.960 (H) (Hx)]
682.960 683.915 KRISTIN: becau=se,
683.915 685.883 of your NPH [... peaking,
685.144 685.883 PAIGE: [Mhm.
685.883 686.511 .. Mhm].
685.883 686.511 KRISTIN: .. although],
686.511 690.353 (H) you don't ta=ke ... a lo=t
of NPH.
690.353 691.055 ... So,
691.055 692.432 PAIGE:.. In the morning yeah.
692.432 693.805 KRISTIN: .. It may be debatable,
693.805 695.802 if you @really need to have
something,
695.802 697.489 .. (H) later in the af-
697.489 698.045 uh= or,
698.045 699.902 b- .. to get you into dinner,
699.902 700.661 okay.
700.661 701.269 .. Um,
701.269 702.121 ... (TSK)

702.121	702.728	PAIGE: Hmm=.
702.728	704.654	KRISTIN: ... You know,
704.654	706.856	you might have to eat sort of
an afternoon snack,		
706.856	707.926	if [you don't].
707.039	707.926	PAIGE: [Mhm].
707.926	708.990	KRISTIN: ... Um,
708.990	709.451	o=r,
709.451	709.746	yeah.
709.746	710.169	Take,
710.169	710.607	look at,
710.607	712.593	look at the NPH that you're
taking,		
712.593	713.047	a=nd,
713.047	715.119	y- % ~Doris could .. help you
with that.		
715.119	718.075	(H) Did she give you a scale
for a w- no lunch,		
718.075	719.684	.. lunch [.. scale].
718.764	720.491	PAIGE: [(H) A w-] whi=le ago,
720.491	721.442	but um,
721.442	725.340	... it changed after that.
725.340	727.595	.. See this was the original
thing.		
727.595	729.262	(H) .. That I had.
729.262	730.402	.. She said,
730.402	730.738	but --
730.738	731.964	... Okay,
731.964	732.747	this was (Hx),
732.747	733.459	.. hm.
733.459	735.974	.. (TSK) (H) This was a while
ago (Hx) .		
735.974	736.442	See,
736.442	738.927	... three twenty-four ninety-
four.		
738.927	739.342	So,
739.342	740.365	(H) um=,
740.365	742.330	... (TSK) like,
742.330	743.265	for example,
743.265	745.394	she had these two= .. things,
745.394	747.183	so if I .. wa=s gonna eat,
747.183	748.060	.. like say I,
748.060	749.368	.. (H) I decided ok-,
749.368	750.327	in the morning.
750.327	751.792	I was gonna eat lunch?
751.792	752.564	(H) Then,
752.564	754.500	.. I would .. take fou=r,
754.500	757.343	... units of NPH and then,
757.343	758.629	.. supplement it,
758.629	760.300	... with the regular,

760.300 761.587 (H) but if I knew=,
761.587 762.982 .. like say in the morning?
762.982 764.768 .. That I wasn't gonna eat
lunch?
764.768 765.867 ... [Then],
765.477 765.867 KRISTIN: [Hm].
765.867 766.803 PAIGE: she said take .. % --
766.803 768.718 But this doesn't make any
sense.
768.718 769.846 ... To me.
769.846 771.204 Take six NPH,
771.204 772.191 cause I would be low=,
772.191 773.291 with thi=s then,
773.291 774.077 definitely.
774.077 774.709 KRISTIN: .. (TSK) (H)
774.709 775.450 PAIGE:.. You know.
775.450 776.304 KRISTIN: [Yeah%=,
775.450 777.586 PAIGE: [In in the .. afternoon].
776.304 776.767 KRISTIN: hunh.
776.767 777.586 .. Okay].
777.586 778.524 (H) Yeah %.
778.524 780.605 PAIGE: (THROAT) [I think] this was
kinda guessing,
778.911 779.349 KRISTIN: [Well],
780.605 781.111 PAIGE: too.
781.111 781.666 % Cause,
781.666 782.760 (H) it was before,
782.760 783.371 KRISTIN: Hm.
783.371 784.917 PAIGE:.. % I had real[ly] --
784.720 785.317 KRISTIN: [Yeah]=.
785.317 787.583 ... (H) Definitely=,
787.583 788.190 um=,
788.190 789.008 .. % you know,
789.008 790.532 ch=eck with her=,
790.532 791.872 .. on your insulins.
791.872 792.165 Cause,
792.165 792.795 % you know,
792.795 793.496 she=,
793.496 797.684 is the only one that can really
... clarify them.
797.684 798.398 U=m,
798.398 799.373 .. (TSK) % you know,
799.373 800.002 just,
800.002 801.487 .. (H) it's tough.
801.487 801.813 To,
801.813 802.735 @@@ (H)
802.735 805.915 to do (H) the jockeying of of
the food,
805.915 806.535 and the insulin.
806.535 807.191 It really,

807.191 807.743 um,
807.743 809.008 .. (TSK) (H) .. %
809.008 809.458 PAIGE: Mm.
809.458 810.016 KRISTIN: It it just,
810.016 811.179 it makes it really,
811.179 811.685 um,
811.685 813.363 .. a a challenge there [to],
813.038 813.752 PAIGE: [(H)] Well,
813.752 816.210 this is where I got the idea
that she d- % --
816.210 817.496 Probably doesn't eat lunch.
817.496 817.894 Well (Hx),
817.894 819.585 % I don't know how she would
have ti=me,
819.585 820.194 <@ anyway.
820.194 821.764 Every time you see her,
821.764 822.263 it's like @>,
822.263 824.429 (H)= you know five minutes
here,
824.429 825.332 five minutes there,
825.332 825.904 but um,
825.904 826.648 (H) then,
826.648 827.471 .. also,
827.471 828.610 just like um,
828.610 829.930 ... I don't know.
829.930 830.622 She sort of,
830.622 830.863 like,
830.863 831.828 knew what I mea=nt,
831.828 832.615 when I was [saying,
832.345 832.752 KRISTIN: [Unhunh.
832.752 833.185 .. Unhunh].
832.752 832.838 PAIGE: oh,
832.838 836.025 it's such a] pain to have to
(H) [2<@ stop2] and eat lunch.
834.529 834.936 KRISTIN: [2Mhm2].
836.025 836.560 PAIGE: You know @>.
836.560 837.668 (H)= .. And,
837.668 838.238 so,
838.238 838.767 um,
838.767 841.112 ... that's where I got that
idea.
841.112 841.361 .. But,
841.361 841.504 KRISTIN: Mm.
841.504 842.216 (H) Mhm.
842.216 843.775 (H) ... Well,
843.775 844.409 it's,
844.409 845.078 .. % --
845.078 845.514 .. Yeah.
845.514 845.922 Let's see.
845.922 847.921 And so .. four of N,

847.921 849.834 .. six of N,
849.834 852.907 ... and then zero regular
there.
852.907 856.188 PAIGE: ... (TSK) .. [Yeah]=.
855.457 855.742 KRISTIN: [Hm].
856.188 858.008 (H) That's where just
monitoring,
858.008 858.756 monitoring,
858.756 859.599 monitoring.
859.599 860.146 [Um,
859.599 860.539 PAIGE: [M=hm].
860.146 861.046 KRISTIN: lets] you know,
861.046 863.266 if if it's gonna= work for you,
863.266 863.843 or not.
863.843 864.854 If it's too strong,
864.854 865.100 or,
865.100 866.199 not str[ong enough].
865.619 866.199 PAIGE: [Mhm].
866.199 866.705 KRISTIN: U=m,
866.705 868.337 .. (TSK) (H) .. yeah.
868.337 869.744 ... %Yeah.
869.744 870.832 PAIGE: ... R[igh=t].
870.514 871.453 KRISTIN: [So]= it's,
871.453 872.559 (H)= Well anyway,
872.559 873.131 how can I --
873.131 874.644 How can I help you <@ with all
[this @>.
874.417 875.049 PAIGE: [@ @(Hx)=]
874.644 875.592 KRISTIN: I feel] like uh,
875.592 877.339 we're % .. still in a pickle,
877.339 878.820 (H) in that um,
878.820 879.412 .. it's just,
879.412 880.191 every day,
880.191 881.472 is so different[=,
881.345 882.321 PAIGE: [@@@]
881.472 882.321 KRISTIN: a=nd],
882.321 882.763 (H)
882.763 883.516 PAIGE: [(H) .. @]
882.763 885.748 KRISTIN: [you know you're] you're
ad[2justing2] your insulins,
883.964 884.499 PAIGE: [2Ri=ght2].
885.748 886.088 KRISTIN: uh,
886.088 886.779 per your,
886.779 887.550 .. uh,
887.550 889.582 protocols that you have there,
889.582 893.884 (H) and the carbos= .. are
varying .. arou=nd that,
893.884 894.550 um,
894.550 895.433 .. (TSK) but,
895.433 895.850 %= you know,

895.850 897.054 I think it's important we,
897.054 899.378 .. %= make some kind of a= a
goal,
899.378 902.210 to % .. prevent these low=s
from happening,
902.210 903.012 PAIGE: [.. Mhm].
902.210 903.885 KRISTIN: [(H) a]=nd uh,
903.885 907.370 try and prevent the ones that
are creeping up a little bit too high.
907.370 908.388 (H) And,
908.388 908.732 you know,
908.732 910.464 wh=at do you= th=ink,
910.464 911.120 u=m,
911.120 914.102 .. (TSK) that uh .. (H) you
could do,
914.102 917.525 to [h- @@ <@ clarify this a
little bit @>] more and,
914.558 915.456 PAIGE: [@@@
915.456 916.945 (H) .. Oh=],
917.525 918.640 KRISTIN: make it a little easier.
918.640 919.405 (H)=
919.405 921.042 PAIGE: ... (TSK) (H) Well,
921.042 923.239 I guess maybe if I try thi=s.
923.239 925.218 .. M- .. maybe that's the only
way.
925.218 928.972 ... (H) Cause it seems like to
me that um,
928.972 932.028 ... (TSK) (H) .. <P I don't
know P>.
932.028 932.790 .. I don't know.
932.790 933.137 It's --
933.137 934.519 Maybe it's ea=sier,
934.519 937.147 .. if I have like some kind of
set thing,
937.147 937.629 cause then,
937.629 937.866 [(H)]
937.629 937.866 KRISTIN: [Yeah].
937.866 939.041 Something [2to shoot for.
938.338 939.710 PAIGE: [2%= Yeah=2].
939.041 939.710 KRISTIN: .. Kinda 2],
939.710 940.728 PAIGE: %= Cause otherwise,
940.728 942.973 I'll just do whatever I <@ feel
like [doing],
942.386 942.973 KRISTIN: [Right].
942.973 943.551 PAIGE: you know @>.
943.551 943.969 [(H)]
943.551 943.969 KRISTIN: [Right].
943.969 945.744 PAIGE: [2@ (H) @ (H)2]
943.969 945.744 KRISTIN: [2(H)= .. Uh2],
945.744 946.469 PAIGE: Obviously.

946.469 948.587 @@[@@]@ (H) @ [2(H)=2]
 946.771 947.153 KRISTIN: [X]
 948.158 948.986 [2(TSK) (H)2] Well,
 948.986 951.125 % .. you you could give this a
 try=,
 951.125 952.468 as far as the levels,
 952.468 953.660 but what I would do,
 953.660 954.261 is,
 954.261 955.331 .. is u=se,
 955.331 959.720 .. what you're currently doing
 as sort of a backup .. guide.
 959.720 960.864 (H) Because,
 960.864 961.954 .. obviously,
 961.954 962.917 if you're having,
 962.917 964.165 and and this has cha=nged.
 964.165 964.816 A lot.
 964.816 966.203 Uh over the past few days.
 966.203 967.030 But um,
 967.030 970.414 .. (TSK) (H) well one day you
 have thirty-eight at breakfast.
 970.414 972.948 .. The next day .. you have ..
 none.
 972.948 974.290 (H) [Um],
 973.736 977.088 PAIGE: [(TSK) (H)] % Yeah but that's
 like [2if it2]='s hi=gh.
 975.772 976.092 KRISTIN: [2(TSK)2]
 977.088 977.776 For[3ty3],
 977.481 978.537 PAIGE: [3(H) And3] it also,
 978.537 981.439 like sometimes I just write em
 in different columns.
 981.439 981.765 [Cause],
 981.439 982.013 KRISTIN: [O]kay.
 982.013 982.703 PAIGE: Cause uh,
 982.703 984.487 depending on what time it was.
 984.487 985.460 KRISTIN: .. (H) But,
 985.460 986.670 if you're having only,
 986.670 987.193 .. you know.
 987.193 988.106 Around,
 988.106 990.484 and what you could do is sort
 of .. rou=nd these.
 990.484 991.150 A little bit.
 991.150 993.510 Like shoot for say .. twenty-
 five,
 993.510 993.856 [or,
 993.510 994.233 PAIGE: [Mhm].
 993.856 995.350 KRISTIN: (H)] .. just say every
 morning,
 995.350 996.580 you're gonna have a thirty,
 996.580 997.388 PAIGE: [Mhm].

996.580 999.623 KRISTIN: [like a thirty] gram
 carbohydrate brekfast.
 999.623 1000.148 Per[2iod.
 999.888 1000.573 PAIGE: [2Mhm2].
 1000.148 1001.575 KRISTIN: (H)2] That's um,
 1001.575 1003.380 .. % it it would work.
 1003.380 1005.831 And then you just start
 learning from that[=
 1005.611 1006.156 PAIGE: [Mhm].
 1006.002 1006.245 KRISTIN: You kn]ow,
 1006.245 1010.751 you know that a thirty .. gram
 carbohydrate breakfast would be an improvement,
 1010.751 1012.735 (H) on what you w=ere doing,
 1012.735 1013.660 as far as,
 1013.660 1015.608 .. % dropping it [down a little
 bit,
 1014.552 1015.304 PAIGE: [Mhm.
 1015.304 1015.777 Mhm].
 1015.608 1017.124 KRISTIN: (H)]= and yet,
 1017.124 1017.895 it would be,
 1017.895 1020.857 .. s- it would also be
 something kind of easy to do with toast,
 1020.857 1021.830 .. or br[ea=d,
 1021.384 1022.018 PAIGE: [Ri=ght.
 1022.134 1022.785 .. Right].
 1021.830 1023.244 KRISTIN: or English muf]fins,
 1023.244 1025.489 (H) so you could just l=ock
 into that.
 1025.489 1026.714 .. And uh,
 1026.714 1028.606 .. see see how that goes.
 1028.606 1029.114 Um,
 1029.114 1030.447 (H) uh=,
 1030.447 1032.037 ... mid morning,
 1032.037 1032.469 well,
 1032.469 1034.231 that's kind of a debatable one,
 1034.231 1036.914 cause you don't really l=ike to
 have the sn[ack,
 1036.564 1037.421 PAIGE: [Mhm].
 1036.914 1038.374 KRISTIN: (H)] .. bu=t,
 1038.374 1039.092 .. try it.
 1039.092 1039.557 And see.
 1039.557 1040.967 Maybe carry something with you.
 1040.967 1042.415 And it could be something
 simple.
 1042.415 1044.298 You might make this just sort
 of a,
 1044.298 1047.620 (H) a plastic baggie full of
 crackers.
 1047.620 1050.189 .. [That you] .. take wi[2th
 you wherev2]er you go,

1047.712 1048.366 PAIGE: [Mhm].

1048.852 1049.348 [2Right2].

1050.189 1052.959 KRISTIN: (H) and just make it a
standard habit.

1052.959 1053.779 PAIGE:.. M[=hm].

1053.266 1053.779 KRISTIN: [Or],

1053.779 1055.588 it could be .. a piece of
fruit.

1055.588 1059.545 (H) That is gonna be=
approximately= in that ballpark.

1059.545 1060.852 ... (TSK) And,

1060.852 1062.165 (H) lunchtime?

1062.165 1064.550 .. I I would say maybe rounding
it,

1064.550 1066.465 .. I might round it to sixty.

1066.465 1067.360 .. (H) So,

1067.360 1071.242 .. so what if we increase your
.. quota up to about .. forty-five per[cent.

1070.926 1071.452 PAIGE: [Mhm].

1071.242 1072.310 KRISTIN: It's] not a big deal.

1072.310 1073.912 .. That that's not the most
important thing.

1073.912 1077.979 The main thing is that you're
trying to hit those quota=s .. consistently.

1077.979 1078.670 PAIGE: [Mhm].

1077.979 1079.518 KRISTIN: [(H)=] U=m,

1079.518 1080.739 .. (TSK) here,

1080.739 1083.852 I don't think you'll have any
problem eating @something @later [on after dinner,

1082.797 1085.130 PAIGE: [@@@ .. @@ (H)]

1083.852 1085.130 KRISTIN: (H) if anything it's],

1085.130 1086.070 it's gonna be=,

1086.070 1088.441 .. trying to maybe keep this=
down.

1088.441 1089.145 PAIGE:.. [Mhm].

1088.516 1091.099 KRISTIN: [Aroun]d .. fifteen to
thirty,

1091.099 1092.648 or [2something in2] that
ballpark.

1091.251 1091.797 PAIGE: [2Mhm2].

1092.648 1093.893 KRISTIN: (H)= But,

1093.893 1095.308 ... I agree,

1095.308 1099.353 that if you can make it a
little more .. rock steady,

1099.353 1104.016 (H) you should .. be able to
smooth some of these things out a bit more,

1104.016 1106.259 if you have a [schedule] that
you're trying,

1104.410 1105.052 PAIGE: [Mhm].

1106.259 1108.147 KRISTIN: (H) to .. to go for.

1108.147 1112.710 ... (TSK) [But these are] a
little bit more scientifically (H) [2= derived,
1108.797 1109.338 PAIGE: [Yeah].
1111.804 1112.304 [2Mhm.
1112.304 1113.095 .. Mhm2].
1112.710 1113.523 KRISTIN: based2] on,
1113.523 1115.284 %= what insulins are doing,
1115.284 1116.725 .. a- [a- and] when.
1115.656 1116.144 PAIGE: [Right].
1116.725 1118.396 KRISTIN: ... [2So2],
1117.675 1119.127 PAIGE: [2 (TSK) (H)2] .. Yeah.
1119.127 1121.286 ... [3Hm3].
1120.965 1121.763 KRISTIN: [3Ques3]tions.
1121.763 1122.133 %Uh=
1122.133 1123.301 (Hx) @[@@@@]
1122.647 1122.884 PAIGE: [No,
1122.884 1123.301 I'm just],
1123.301 1125.156 I was just looking at this
number,
1125.156 1125.824 and thinking,
1125.824 1127.615 (H) ... <BR Oh BR>,
1127.615 1128.829 if I only eat that,
1128.829 1131.421 (Hx) [amount of carbohydrate
at] dinner,
1129.422 1131.065 KRISTIN: [@@@@@@@]
1131.421 1133.487 PAIGE: I'll be just like dro=pping
[2%=2].
1133.145 1133.524 KRISTIN: (H)
1133.524 1134.328 PAIGE: %= You know.
1134.328 1135.906 [A=ll night] lo=ng.
1134.328 1135.263 KRISTIN: [With your] --
1135.906 1136.501 PAIGE: And and,
1136.501 1138.173 that is so= annoy=ing.
1138.173 1139.845 It's like you have to keep
eating,
1139.845 1140.862 and keep eating.
1140.862 1142.135 Cause I've had that happen.
1142.135 1144.240 [(H)= @@@@@@]
1142.135 1142.682 KRISTIN: [Well,
1142.682 1145.322 maybe realistically what] you
wanna do,
1145.322 1148.268 .. is keep ... this one,
1148.268 1150.019 ... % because lunch,
1150.019 1151.613 .. well what are you gonna have
really.
1151.613 1152.447 You're gonna have,
1152.447 1152.673 yeah.
1152.673 1153.777 A couple tortillas,
1153.777 1154.837 or maybe a sandwich,
1154.837 1156.242 or some[thing along that] line.

1155.203 1155.859 PAIGE: [Yeah].

1156.242 1158.060 KRISTIN: (H) Maybe realistically,

1158.060 1160.330 this is only .. abou=t,

1160.330 1161.503 .. forty,

1161.503 1162.507 or [fifty]sh.

1161.738 1162.225 PAIGE: [Yeah].

1162.507 1163.569 KRISTIN: .. (H) Okay.

1163.569 1164.526 So that's fine.

1164.526 1166.942 .. % I would just ... adjust

this,

1166.942 1167.611 to=,

1167.611 1168.287 .. fifty,

1168.287 1169.040 or forty-five,

1169.040 1170.186 or whatever you see [fit.

1169.843 1170.590 PAIGE: [Mhm].

1170.186 1171.230 KRISTIN: (H)] But dinner,

1171.230 1171.707 you're right.

1171.707 1172.967 You have control,

1172.967 1175.700 .. in that you= have a regular

sliding scale,

1175.700 1176.894 that you can use,

1176.894 1178.147 ... (TSK) and,

1178.147 1178.697 maybe b-,

1178.697 1182.643 .. realistically you should

make this (H) .. seventy.

1182.643 1183.621 PAIGE: .. Mhm.

1183.621 1184.449 [Mhm].

1183.621 1184.449 KRISTIN: [And just],

1184.449 1184.893 .. but,

1184.893 1186.635 .. but call it seventy,

1186.635 1190.590 and then r=eally try= (H) to

stand by that.

1190.590 1191.930 .. And l=ook at the insulin,

1191.930 1193.805 look at your numbers before and

after,

1193.805 1196.660 (H) and what does happen over

the course of the evening.

1196.660 1197.511 (H) Um,

1197.511 1200.168 do you have to go ahead and

have this within two hours?

1200.168 1200.650 [Or,

1200.168 1201.000 PAIGE: [Mhm].

1201.000 1202.088 KRISTIN: (H)] uh=,

1202.088 1203.171 .. % or what.

1203.171 1204.180 @@[(H)]

1203.611 1204.180 PAIGE: [Mhm].

1204.180 1205.719 KRISTIN: But .. but look at it

and see,

1205.719 1206.788 but stand by it.

1206.788 1208.433 Make it like .. seventy,

1208.433	1210.346	and then just ... [stick to it].
1209.611	1210.819	PAIGE: [% % Mhm].
1210.819	1211.505	KRISTIN: (TSK) U=m,
1211.505	1212.968	PAIGE: ... (SNIFF) O[kay].
1212.627	1213.372	KRISTIN: [S]=o,
1213.372	1214.149	(H)
1214.149	1215.845	PAIGE: ... Okay.
1215.845	1216.316	[(H)]
1215.845	1216.180	KRISTIN: [So,
1216.316	1216.569	a]nyway.
1216.569	1220.224	That's something you could ...
1220.224	1222.640	play with for uh a little while,
1222.640	1225.802	and see if if it um .. helps,
1225.802	1227.698	.. (H) in= .. getting rid of
1227.698	1229.485	some of the outliers.
1229.485	1231.121	That we're .. trying to .. fix
1231.121	1232.757	up.
1232.757	1233.357	... So=,
1233.357	1233.599	(H) u=m,
		... other questions=.
		Uh=,
		PAIGE: (TSK) (H)

Mots-clés :

Linguistique anglaise, pragmatique, malentendus, compréhension, implicite

Résumé :

Le malentendu est une question importante puisque dans certains cas, le malentendu peut avoir des répercussions plus ou moins graves sur notre quotidien ou encore sur les décisions que nous prenons. Plus particulièrement dans la discipline que j'étudie, l'anglais, mon intérêt s'est porté sur la question suivante : comment les malentendus involontaires entre anglophones se produisent ils ?

Le but de ce travail est d'essayer de comprendre comment les malentendus apparaissent et quelles sont les marques linguistiques qui peuvent être les signes de malentendus dans la langue anglaise. J'essaierai d'autre part de comprendre le rôle du contexte dans le maintien du malentendu. Dans cette optique, je m'appuierai sur une analyse personnelle de corpus oral.