



HAL
open science

Influence translinguistique et conscience métalinguistique en contexte de langues apparentées : emploi des verbes pronominaux en français L3

Catherine Hanson

► **To cite this version:**

Catherine Hanson. Influence translinguistique et conscience métalinguistique en contexte de langues apparentées : emploi des verbes pronominaux en français L3. Linguistique. 2020. dumas-03778443

HAL Id: dumas-03778443

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03778443>

Submitted on 15 Sep 2022

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License



Influence translinguistique et conscience métalinguistique en contexte de langues apparentées : emploi des verbes pronominaux en français L3

Catherine HANSON

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers de la
recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de Mme Pascale TRÉVISIOL-OKAMURA

Membres du jury : Mmes Pascale TRÉVISIOL-OKAMURA et Valérie SPAËTH

Année universitaire 2019-2020

Sommaire

Introduction	6
Partie 1 – Cadre théorique : entre recherches en acquisition des langues, conscience métalinguistique et savoir linguistique de l'apprenant	10
<i>Chapitre 1 : les recherches en acquisition des langues</i>	<i>11</i>
1.1 Comment apprend-on une langue étrangère ?	12
1.2 L'interlangue ou langue de l'apprenant.....	13
1.3 Comment considérer l'erreur de l'apprenant ?	14
1.4 L'influence translinguistique.....	15
1.5 Quels sont les facteurs déterminants de l'influence translinguistique ?.....	16
<i>Chapitre 2 : la conscience métalinguistique de l'apprenant</i>	<i>19</i>
2.1 Comment définir la conscience métalinguistique ?.....	20
2.2 Activités épilinguistiques vs activités métalinguistiques ?.....	23
2.3 Transfert métalinguistique dans l'apprentissage d'une langue seconde.....	26
2.4 Transfert métalinguistique dans un contexte plurilingue	27
2.5 Bilinguisme, bilingualité et multilinguisme, plurilinguisme : quelles nuances ?...	27
<i>Chapitre 3 : le savoir linguistique de l'apprenant</i>	<i>30</i>
3.1 Connaissances déclaratives et connaissances procédurales : complémentarité ?...	31
3.2 Les formes pronominales en français	33
3.3 Quelles correspondances avec les formes pronominales italiennes ?	46
<i>Chapitre 4 : synthèse</i>	<i>54</i>
Partie 2 - Cadre expérimental : entre contextes, conception, méthodologies et interprétation	56
<i>Chapitre 1 : contextes, conception, méthodologies</i>	<i>57</i>
1.1 Où les contextes sont pluriels	57
1.2 Que sont les tests développés par Pinto et El Euch ?	59

1.3 Quelle méthodologie de conception du test ?.....	62
1.4 Quel corpus ?.....	65
1.5 Quel protocole de codification ?.....	68
<i>Chapitre 2 : quelle interprétation ?.....</i>	<i>70</i>
2.1 Une analyse quantitative.....	70
2.2 Pour quelle analyse qualitative ?.....	73
2.3 Quelques remarques complémentaires	77
2.4 Des améliorations possibles	79
<i>Chapitre 3 : synthèse</i>	<i>81</i>
Conclusion.....	83
Bibliographie.....	86
Index des sigles	93
Annexe 1	94
Annexe 2	101
Annexe 3	108
Table des matières.....	112

Introduction

Selon Benveniste, « la langue fournit la configuration fondamentale des propriétés reconnues par l'esprit aux choses » (Benveniste, 1966 : 70). Cette phrase résume les liens profonds qui existent entre langue et pensée. Les recherches menées en acquisition des langues se trouvent à l'intersection de deux mondes : celui du langage et celui de la cognition.

Dans le domaine des recherches en acquisition des langues, l'approche structurale, qui « a bouleversé la linguistique » et qui « a durablement influencé les travaux des psycholinguistes » (Kail, s.d.), illustrée par les travaux menés dans les années 1960 par le linguiste Noam Chomsky, mettent en valeur qu'il existe des principes intrinsèques à l'esprit humain et que parler une langue signifie posséder un ensemble complexe de règles qui sont sous-jacentes à la construction des phrases. La rapidité du processus d'acquisition du langage par l'enfant amène Chomsky à développer une théorie au début des années 1970 selon laquelle les enfants auraient un dispositif inné et spécifique d'acquisition du langage, le Language Acquisition Device (*désormais LAD*), c'est-à-dire une connaissance innée d'universaux linguistiques permettant l'acquisition d'une langue.

A cette approche innéiste et dans la même période, le psychologue et linguiste, Dan Slobin va apporter pour sa part une approche cognitive. Il va suivre l'hypothèse Sapir-Whorf selon laquelle chaque langue façonne la vision du monde de celui qui la parle. Contrairement aux défenseurs du LAD, « ce qui est inné, ce ne sont pas des catégories ou des relations structurales mais des procédures d'analyse de l'input linguistique », les universaux linguistiques seraient « le résultat de l'interaction entre l'input linguistique et les procédures d'analyse et ne constituent pas eux-mêmes une partie de l'équipement biologique de l'enfant » (Kail, 1983 : 227). Ce sera l'hypothèse faible de la notion de relativité linguistique et des relations langage-pensée (Noyau, 2016). A la fin des années 1970, Slobin oriente ses recherches en acquisition du langage sur la détermination des « processus cognitifs sous-jacents au développement linguistique » et du « rôle du langage dans l'acquisition du langage » (Kail, 1983 : 232). Dans son hypothèse *Thinking for speaking*, Slobin écrit : « I propose that, in acquiring a native language, the child learns particular ways of thinking for speaking ». (Slobin, 1996 : 75-76). Comme l'explique Demagny dans sa thèse, Slobin suggère « que l'enfant acquérant sa langue maternelle apprend à « penser pour parler », lorsqu'il organise

l'information dans le discours » et « qu'une forme particulière de la pensée serait mise en œuvre pour communiquer. » (Demagny, 2013 : 33).

En collaboration avec des psychologues et anthropologues de l'université de Californie à Berkeley, il va restructurer le champ des recherches en acquisition des langues en ne le restreignant plus uniquement à la langue anglaise : il affirme en 1973 que « comprendre les aspects universaux et particuliers de l'acquisition du langage nécessite la comparaison de données provenant de nombreuses langues » (Kail, 1983 : 227). Cela donnera naissance aux recherches interlangues, appelées aussi comparaisons interlangues, ou *cross-linguistic studies of acquisition*. A partir des études d'une cinquantaine de langues, il formule de manière « inductive » que l'enfant apprend le langage selon des « stratégies fondamentales et universelles », qu'il définit comme « principes opérationnels » (*Ibid.* : 236). Selon Slobin, de ces principes découlent les universaux, non pas linguistiques d'après Chomsky, mais « psycholinguistiques de traitement » (*Ibid.* : 236).

Ainsi les apports fondamentaux des recherches menées par Slobin, dont la comparaison interlinguistique et l'influence de la langue maternelle sur la pensée lors de l'apprentissage des structures grammaticales d'une langue étrangère, seront à l'origine de nombreuses recherches comparatives. Comme le soulignent (Trévisiol-Okamura & Gobet) : « Un tel regard comparatif permet de rendre compte de ce qui est universel ou spécifique aux langues et de mieux évaluer l'impact de leurs propriétés typologiques sur le développement du système linguistique en langue cible » (Trévisiol-Okamura & Gobet, 2017 : 8).

Nous partons du principe que tout apprenant possède, de par son apprentissage de la langue première (*désormais LI*) mais aussi d'autres langues, des connaissances métalinguistiques. Ainsi, comme le souligne Trévisiol :

Les apprenants ne sont pas un terrain métalinguistique vierge, car ils ont, de façon très variable évidemment, un double passé métalinguistique, scolaire et personnel, dont il faut bien tenir compte, lorsque l'on tente d'observer leurs verbalisations, mais aussi les rapports (éventuels) entre ces verbalisations et les pratiques dans les diverses tâches, plus ou moins métalinguistiques de nature, imposées par les cours de langue (ou d'ailleurs par les enquêtes du chercheur en acquisition). (Trévisiol, 1994 : 176)

La présente recherche s'inscrit dans l'esprit comparatif des langues, évoqué précédemment, et vise d'une manière générale à associer d'une part, une approche classique des recherches en acquisition des langues, avec l'étude du transfert et plus largement des influences

translinguistiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère (*désormais LE*), et d'autre part, une approche cognitive avec l'observation de la conscience métalinguistique chez les apprenants de langues. Plus précisément, celle-ci vise à observer l'influence translinguistique qui peut apparaître dans la construction des connaissances métalinguistiques d'un apprenant, dans un contexte de langues apparentées, ici langues romanes, puisqu'il s'agit de l'apprentissage du français par des italophones, possédant aussi bien un niveau débutant, intermédiaire que confirmé en français. Je précise aussi que mes travaux de recherche se situent dans une approche plurilingue c'est-à-dire que les apprenants, possèdent au moins une langue seconde (*désormais L2*) et sont par conséquent dans l'apprentissage d'une troisième ou quatrième langue (*désormais L3*).

Les données que j'ai recueillies sont les réponses métalinguistiques d'apprenants de français à un test, que j'ai créé spécialement pour cette recherche, et inspiré de tests de raisonnement sur les langues élaborés par les psychologues Pinto et El Euch (2015). J'ai choisi d'axer celui-ci sur l'emploi des verbes pronominaux français car d'une part, peu d'études ont été réalisées à ce sujet, et d'autre part les formes pronominales en français et en italien présentent, en plus de leurs complexités respectives, des similitudes et des différences aussi bien d'un point de vue sémantique que syntaxique, qui peuvent être intéressantes à utiliser dans un contexte de langues apparentées.

Les hypothèses liées à la problématique de ma recherche sont plurielles. Tout d'abord, y-a-t-il bien une influence translinguistique observée dans la conscience métalinguistique des apprenants ? Si oui, sous quelles formes apparaît-elle dans les réponses métalinguistiques des apprenants ? Peut-on repérer l'influence de certaines langues en particulier ? Les données recueillies permettent-elles de distinguer certains facteurs déterminants de l'influence translinguistique, comme la typologie des langues en présence ou bien le facteur L2, dans la réflexion métalinguistique des apprenants ?

Dans une première partie, je présente tout d'abord les différentes notions qui constituent le cadrage théorique de la problématique de cette recherche et qui permettent de mieux la définir. J'aborde, entre autres, des notions clés comme *influence translinguistique*, *langues apparentées* mais aussi *interlangue*, *conscience métalinguistique*, *activités épilinguistiques* et *métalinguistiques*, *transferts métalinguistiques*, sans oublier les *savoirs linguistiques* avec une présentation des types de connaissances servant à l'apprentissage d'une langue, et plus particulièrement les constructions pronominales en français et en italien. Puis dans une deuxième partie, est exposé le cadre expérimental de cette recherche avec les différents contextes dans lesquels elle s'inscrit, les méthodologies suivies pour l'élaboration du test et

pour sa réalisation permettant ainsi le recueil des données. Suivent aussi des analyses quantitative et qualitative de ces données. Je termine cette partie par une interprétation de ces résultats au regard des notions théoriques abordées dans la première partie mais aussi par rapport à d'autres notions. Enfin, je conclus par un bilan de cette recherche, par les perspectives qui peuvent s'en dégager ainsi que les suites qui peuvent être envisagées.

Partie 1 – Cadre théorique : entre recherches en acquisition des langues, conscience métalinguistique et savoir linguistique de l'apprenant

Chapitre 1 : les recherches en acquisition des langues

Les recherches en acquisition des langues sont à l'intersection de deux domaines complémentaires : la *didactique des langues* et la *psycholinguistique*. Cuq, dans sa proposition de définition de la didactique des langues (*désormais DDL*), souligne que celle-ci se distingue des didactiques des autres disciplines par deux traits :

la DDL n'a pas de discipline objet, c'est-à-dire que son objet n'est pas l'appropriation par l'apprenant de savoirs construits par des disciplines comme la linguistique ou les études littéraires ;

le mode d'appropriation d'une langue est double : l'apprentissage et l'enseignement des langues sont en concurrence avec un mode d'appropriation naturel, l'acquisition. (Cuq, 2003 : 70)

La DDL entretient des liens étroits avec les sciences du langage, qui a pour objectif d'étudier le langage et son fonctionnement.

Si la formulation des problèmes ne se fait pas à l'identique en sciences du langage et en didactique des langues [...] Les sciences du langage ont à charge de rappeler à la didactique des langues la spécificité de son objet, son inscription dans le « réel de la langue » et dans le « rapport au langage ». La didactique des langues interpelle les sciences du langage sur la relation entre langue et culture et la nécessaire prise en compte des situations sociales et éducatives où se joue, à travers les langues, la transmission des savoirs et pratiques. (Chiss, 2009 : 135)

Quant à la psycholinguistique, elle a vu le jour au début des années 50 aux États-Unis et « se distinguait clairement à l'origine de la psychologie du langage par le poids de la perspective communicationnelle puis de l'hypothèse de pertinence psychologique des règles de transformation de la grammaire générative » (François & Cordier, 2006 : 57). Depuis, même si certains chercheurs défendent « une conception limitative de la psycholinguistique, celle-ci peut être vue comme le noyau de la psychologie cognitive du langage » (François & Cordier, 2006 : 57), la psycholinguistique et la psychologie cognitive du langage ne sont plus que deux variantes terminologiques. Elles ont pour objet « l'étude des processus cognitifs qui sous-tendent la compréhension et la production de messages linguistiques et ceux qui conduisent à l'appropriation d'une langue, qu'elle soit première, étrangère ou seconde » (Cuq, 2003 : 208).

Nous aborderons tout d'abord les notions clés de la recherche en acquisition des langues (*désormais RAL*), comme *acquisition*, *apprentissage* mais aussi *appropriation*. Puis nous nous intéresserons à définir ce que Corder (1967) nomme la « compétence transitoire » (Besse & Porquier, 1984 : 216), qui se développe chez l'apprenant en apprenant une LE et aux influences des langues de son répertoire langagier sur cette compétence. En tenant compte de cette compétence transitoire, il sera utile aussi de faire un point sur ce que l'on définit comme *erreur* ou faute ou non-conformité par rapport à ce qui est attendu. Enfin nous terminerons par la notion d'*influence translinguistique* et ses *facteurs* déterminants qui entrent en jeu dans ma recherche.

1.1 Comment apprend-on une langue étrangère ?

Comme le précisent Besse et Porquier : « on n'a pas de certitudes précises quant à la manière dont on acquiert une langue maternelle ou étrangère » (*Ibid.* : 74). Mais il est classique en RAL de trouver d'une part, ceux qui pensent que l'acquisition d'une L2 suit les mêmes processus que ceux mis en œuvre dans l'acquisition de la L1, et d'autre part, ceux pour qui la comparaison n'est pas aussi binaire. En 1985, le linguiste Krashen établit une théorie, d'après une hypothèse « plus psycholinguistique que proprement didactique » toujours selon Besse et Porquier, qui repose sur la distinction d'une part entre des processus inconscients de structuration des phénomènes langagiers, regroupés sous le terme d'*acquisition* et qui s'effectuerait en milieu naturel, et d'autre part des processus au contraire conscients et qui font référence aux règles explicites du fonctionnement de la langue, regroupés sous le terme d'*apprentissage*, et que l'on retrouverait en milieu guidé ou institutionnel. Ces derniers agiraient comme une tour de contrôle, appelée *Monitor*, qui serait un « contrôle linguistique conscient », « plus ou moins normatif » sur les productions orales de l'apprenant (*Ibid.* : 75). La théorie de Krashen est radicale puisqu'elle ne suppose aucun lien entre ce qui est appris et ce qui est acquis, dichotomie qui donnera lieu à beaucoup de critiques, « notamment en Europe dans les courants fonctionnalistes » (Trévisiol-Okamura, 2019). Toutefois, certains didacticiens souhaitant neutraliser cette dichotomie, utilisent un hyperonyme avec le terme d'*appropriation*, qui « désigne l'ensemble des conduites de l'apprenant, des plus conscientes et volontaires (ce que d'autres appelleraient apprentissage) aux moins conscientes (ce que d'autres appelleraient acquisition) » (Cuq, 2003 : 26). D'autres linguistes, comme Klein, opteront pour le terme *acquisition*, du fait :

qu'il n'est pas prouvé qu'il s'agisse effectivement de deux processus différents, et il est ennuyeux de ne pas disposer d'un terme plus général. C'est pourquoi nous

parlons d'« acquisition » et de « processus d'acquisition » en général, utilisant « apprendre » et « apprentissage » comme variantes stylistiques. Ce qui est important, c'est que les deux termes adoptent la perspective de l'apprenant, et non celle de ceux qui l'aident dans cette tâche, enseignant ou entourage social. (Klein, 1989 : 15)

1.2 L'interlangue ou langue de l'apprenant

Tout apprenant d'une langue étrangère développe ce que l'on appelle « la langue de l'apprenant c'est-à-dire [...] son interlangue » (Galligani, 2003 : 142). Comme le souligne l'auteure, c'est l'analyse des erreurs des apprenants d'une LE, qui a permis de s'intéresser à cette notion d'*interlangue*. Selon Cuq, « il s'agit de la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisée par un apprenant à un stade donné. Ce système est caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source » (Cuq, 2003 : 139). Deux linguistes ont été prédominants dans les années 1970 : l'américain Selinker et le britannique Corder. La notion d'*interlanguage*, traduite en français par *interlangue*, est issue des travaux de Selinker (1972) qui décrit d'abord « un processus cognitif mais l'interlangue, par définition, possède surtout une dimension linguistique » (Adami, 2012 : 24). C'est ce que soulignera Corder par la suite avec cette définition « quelqu'un qui apprend une langue étrangère (LE) possède une langue en ce sens que son activité langagière obéit à des règles, et que l'on peut par conséquent, en principe, la décrire en termes linguistiques » (Corder, 1980 : 29). Nombreuses sont les terminologies de l'interlangue (*désormais IL*). Besse et Porquier en dressent la liste suivante : « système approximatif, compétence transitoire, dialecte idiosyncrasique, système intermédiaire, interlangue, système approximatif de communication, langue de l'apprenant ou système approché » (Besse & Porquier, 1984 : 216). Cependant on retrouve comme idée commune : « une structuration progressive des connaissances d'apprenants en langue étrangère, d'une complexification par laquelle la compétence intermédiaire se rapproche de l'objectif fixé au départ par les apprenants, à savoir la langue cible. » (Galligani, 2003 : 143).

Afin d'explicitier un peu plus l'IL, je reprendrai la notion de *dialecte idiosyncrasique* d'un apprenant d'une LE dont parle Corder. Il le définit comme un système grammatical qui peut être « décrit grâce à un ensemble de règles, dont un sous-ensemble constitue également un sous-ensemble des règles du dialecte social cible (Corder, 1980 : 20). Suite à diverses recherches empiriques, il a été établi que l'interlangue comporte au moins des règles de la langue cible

(*désormais LC*) ou « dialecte social cible », au moins des règles de la langue maternelle (*désormais LM*), possèdent des règles qui lui sont propres, ainsi que des règles communes entre la LM et la LC.

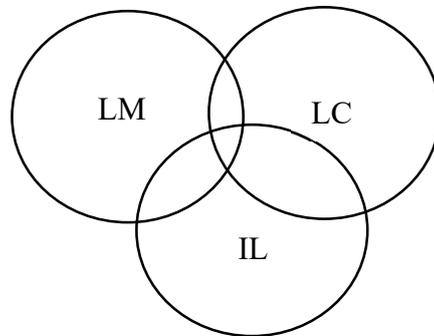


Figure 1 : Schéma de l'interlangue de l'apprenant (Besse & Porquier, 1984 : 225)

La description de cette IL d'apprenants d'une LE, comportent des traits spécifiques ou propriétés. Klein les résume en parlant d'une *double systématisme* dans le *lecte de l'apprenant* (autre désignation de l'IL) :

- (a) Tout lecte d'apprenant, aussi élémentaire soit-il, possède à côté d'éléments instables une systématisme interne. On ne peut donc pas dériver la fonction d'un mot ou d'une construction dans le lecte d'un apprenant de la fonction d'un mot ou d'une construction correspondants dans la langue cible.
- (b) L'acquisition d'une langue prise dans son ensemble peut être vue comme une suite de transitions entre un état de langue d'apprenant à un autre état de langue, et ces transitions possèdent une certaine systématisme. (Klein, 1989 : 21)

1.3 Comment considérer l'erreur de l'apprenant ?

Comme nous l'avons signalé précédemment, les études sur l'interlangue de l'apprenant sont issues de l'analyse des erreurs des apprenants. Ces analyses ont pris leur essor dans les années 1970. Marquilló Larruy souligne qu'elles se caractérisent par « un changement radical des théories de référence et de la conception de l'erreur » (Marquilló Larruy, 2003 : 71), elle ajoute même « on récolte les erreurs au lieu de les prévoir » (*Ibid* : 71). Ce changement subira aussi l'influence de Chomsky avec ses notions de *compétence* et de *performance*, ce qui permettra à Corder d'énoncer les définitions de *faute* et d'*erreur* de la manière suivante :

Il nous faut distinguer les erreurs qui sont dues au hasard des circonstances de celles qui reflètent à un moment donné sa connaissance sous-jacente, ou comme on pourra l'appeler, sa « compétence transitoire ». Les erreurs de performance seront par définition non systématiques, et les erreurs de compétence systématiques [...]. Aussi sera-t-il commode désormais d'appeler « fautes » les erreurs de performance, en réservant le terme d'« erreur » aux erreurs systématiques des apprenants, celles qui nous permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur compétence transitoire » (Corder, 1980 : 13)

Nous nous intéresserons donc aux erreurs telles que définies ci-dessus, reflétant une étape transitoire dans l'apprentissage de la LE par l'apprenant, ce qui leur confèrent ce « statut positif » (Marquilló Larruy, 2003 : 72).

1.4 L'influence translinguistique

Sharwood Smith & Kellerman définissent la notion de *crosslinguistic influence* de la manière suivante : « The interplay between earlier and later acquired languages » (Sharwood & Kellerman, 1983 : 1) (*notre traduction* : l'interaction entre les langues apprises antérieurement et postérieurement). Comme le précise Trévisiol-Okamura (2019), la notion d'*influence translinguistique (désormais IT)* regroupe les influences proactives et rétroactives entre les différentes langues du répertoire linguistique sur l'interlangue de l'apprenant.

Concernant notre recherche nous soulignons, tout d'abord, le contexte de langues apparentées, notion définie comme suit par Cuq :

Des langues voisines sont des langues typologiquement proches, apparentées, c'est-à-dire ayant une origine commune, comme l'italien, le français et l'espagnol qui sont toutes les trois des langues romanes. Du fait de leur origine commune, deux langues voisines peuvent présenter des zones plus ou moins importantes de transparence, notamment au plan lexical. Cette similitude peut être à la fois un élément facilitateur d'apprentissage, mais aussi, dans certains cas, source d'erreurs. (Cuq, 2003 : 153)

En ce qui concerne la phase expérimentale de ma recherche, elle concerne des apprenants italophones d'une LE qui est le français. Nous avons par conséquent en présence les langues italienne et française. Ces deux langues font partie de la famille des langues romanes, elles-

mêmes regroupées dans la catégorie de langues indo-européennes. Elles ont toutes les deux pour origine le latin.

Nous nous considérons aussi dans une *approche plurilingue*, telle que définie par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (*désormais CECRL*) une approche qui :

met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. (CECRL, 2001 : 11)

Nous considérons les apprenants liés à notre recherche comme des locuteurs plurilingues, ils possèdent tous au moins une L2.

1.5 Quels sont les facteurs déterminants de l'influence translinguistique ?

L'influence translinguistique sous-entend la notion de *contact des langues*. Cette notion a été introduite par Weinreich, en 1953, en référence à l'individu bilingue : « two or more languages will be said to be in contact if they are used alternately by the same persons. The language-using individuals are thus the locus of the contact » (Weinreich, 1953 : 1)¹. De même, il définit une réalisation qui relève du contact des langues sur le plan individuel, qui est l'*interférence*, comme : « un remaniement de structures qui résulte de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, comme l'ensemble du système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines du vocabulaires (parenté, couleur, temps, etc.). » (Calvet, 1993 : 17). De Pietro distingue plusieurs perspectives pour expliquer le contact des langues : *systemique*, *sociolinguistique*, *psycholinguistique* et *interactionniste* : « Chacune des perspectives [...] est importante et permet de comprendre certains aspects des contacts de langues. Chacune d'entre elles fonde d'ailleurs des modèles dont la pertinence est reconnue dans l'ensemble des sciences humaines. » (De Pietro, 1988 : 87). Pour notre recherche, nous nous positionnons dans une *perspective psycholinguistique*, c'est-à-dire que c'est « l'individu qui constitue le lieu du contact

¹ *Notre traduction* : deux langues ou plus seront dites en contact si elles sont utilisées alternativement par les mêmes personnes. Les individus qui utilisent la langue sont donc le lieu du contact.

des langues. L'analyse prend pour objet la compétence [...] réelle des sujets, la manière originale dont ils intègrent les langues en contact » (*Ibid.* : 84).

Différents facteurs interviennent pour expliquer l'IT chez les apprenants. Il est utile de rappeler que l'IT ne se limite pas à des influences liées aux formes linguistiques entre la L1 et la L2 mais qu'elle est « intrinsèquement liée aux perceptions et aux décisions (conscientes ou non) des apprenants » (Singleton & Ó Laoire, 2006 : 2). Nous en présenterons ici trois, qui peuvent intervenir dans la recherche que je mène. En 1979, Kellerman propose l'hypothèse suivante

Transfer from NL to TL does not take place willy-nilly. There are three principal interacting factors which will control the use of transfer by a learner – his psychological structure of the NL, his perception of NL-TL distance, and his actual knowledge of the TL.²

Il met en avant ici le jugement linguistique que porte l'apprenant sur les langues en présence, entre sa LM et la LC, pour expliquer la réalisation d'une IT. Ce facteur est appelé la *perspective psychotypologique de l'apprenant*. Ainsi, celui-ci émet une évaluation subjective de la distance typologique entre les langues en présence, c'est-à-dire qu'il évalue si une « forme donnée de la L1 peut être traitée soit comme spécifique à la langue, et elle n'est donc pas transférable, soit comme neutre, et elle est donc transférable à la L2. » (Rast, 2006 : 2). Cette perspective pose donc l'hypothèse que les apprenants exploitent principalement les ressources des langues à leur disposition qu'ils perçoivent comme plus proches de la langue cible. Ce qui peut être le cas dans un contexte de langues apparentées.

Nous avons une autre perspective qui est liée à l'acquisition d'une L3 par les apprenants et où la L3 est définie ici comme « la dernière LE en cours d'acquisition par un apprenant plurilingue et L2 toute langue non native acquise auparavant » (Trévisiol-Okamura, 2019). Ce deuxième facteur est appelé *facteur L2*. Selon Hammarberg (2001) : « there appears to be a general tendency to activate an earlier secondary language in L3 performance rather than L1 »³. Il propose deux explications pour expliquer cette tendance :

- A different acquisition mechanism for L2s as opposed to L1s, and hence a reactivation of the L2 type mechanism in L3 acquisition.

² Le transfert de la LS vers la LC ne se produit pas au hasard. Trois facteurs principaux interagissent pour contrôler l'usage du transfert par un apprenant – sa structure psychologique de la LS, sa perception de la distance entre la LS et la LC et ses connaissances de la LC. (Rast, 2006 : 2)

³ Il semble qu'il existe une tendance générale à activer davantage une langue seconde plutôt que la L1 dans l'utilisation d'une L3. (Hammarberg, cité dans Singleton & Ó Laoire, 2006)

- A desire to suppress L1 as being ‘non-foreign’ and to rely rather on an orientation towards a prior L2 as a strategy to approach the L3.⁴

Enfin, il est intéressant aussi de souligner une dernière perspective, tenant compte de « facteurs non structurels » (Singleton & Ó Laoire, 2006 : 3), qui est la *prise de conscience métalinguistique*. Selon les explications de Jessner (1999), le développement de la compétence dans deux langues ou plus peut se traduire par des niveaux plus élevés de sensibilisation métalinguistique. Nous retrouverons cette idée dans le chapitre suivant avec les termes de *transfert métalinguistique*. Suite à une recherche menée par celui-ci en 2006, en Autriche, sur de jeunes adultes bilingues apprenant l’anglais en L3, il a été noté que « toutes les fois où se manifestait une lacune en anglais, langue étrangère, les étudiants mettaient en œuvre différents types de stratégies compensatoires, dont l’aspect le plus intéressant est qu’elles étaient toujours constituées soit par une des L1, soit par une combinaison des deux. » (Pinto & El Euch, 2015 : 32). Jessner parle alors de « médiations métalinguistiques » pour décrire ce procédé de recherche par l’apprenant de l’élément manquant en L3 dans ses L1 ou la combinaison des deux langues.

⁴ Un mécanisme d’acquisition différent pour les L2 par opposition aux L1 et, par conséquent, une réactivation de ce mécanisme dans l’acquisition de la L3.

Un désir d’occulter la L1 comme étant « non étrangère » et de s’appuyer plutôt sur une L2 comme stratégie d’approche de la L3. (Singleton & Ó Laoire, 2006 : 2)

Chapitre 2 : la conscience métalinguistique de l'apprenant

Nous allons voir maintenant, d'un point de vue cognitif, quelle est la part du conscient et de l'inconscient dans l'apprentissage d'une langue. Si nous reprenons la distinction que fait Krashen pour expliquer l'acquisition d'une langue étrangère, entre une acquisition naturelle de la langue et l'apprentissage formel de la langue, « la réflexion métalinguistique et l'apprentissage d'un savoir grammatical sont réputés sans effet sur l'acquisition linguistique qui ne se ferait que lorsque le sujet traite des données en langue étrangère à des fins de compréhension du sens » (Coste, 1985 : 85). D'autres linguistes, influencés par d'autres courants de pensée n'opteront pas pour une position aussi radicale, mais suggéreront que la « conceptualisation métalinguistique peut contribuer au processus d'acquisition et singulièrement dans des conditions d'apprentissage scolaire » (*Ibid* : 86). Les hypothèses émises alors convergeraient sur la possibilité d'une influence de la réflexion métalinguistique (*désormais ML*) sur l'acquisition : « cette réflexion ne serait pas le moteur de l'acquisition mais toutes lui donnent un rôle par rapport à l'acquisition. » (*Ibid* : 86). Les propos de Besse et Porquier rejoignent ces hypothèses lorsqu'ils présentent les activités ML :

Quand nous parlons comme on parle, nous n'avons certes pas constamment conscience de ce que nous faisons, des formes que nous employons, mais nous n'entretenons pas moins constamment une activité métalinguistique latente qui nous permet d'évaluer, à tout moment, l'effet ou l'impact, potentiels ou réels, de nos productions et de celles des autres, leur conformité ou non-conformité avec les normes et les représentations que nous avons de la langue utilisée. Et ce, même chez les sujets qui n'ont pas été scolarisés, c'est-à-dire qui n'ont pas « appris » cette langue » (Besse & Porquier, 1984 : 77).

Face à ces hypothèses du rôle de la conscience ML dans l'acquisition d'une langue, nous allons essayer de la définir. Nous serons amenée à définir aussi d'autres notions auxquelles elle fait référence et avec lesquelles, pour certaines, elle forme une dichotomie. Nous préciserons notamment les définitions *d'activités épilinguistiques et métalinguistiques*, de *transfert métalinguistique* dans l'apprentissage d'une langue seconde et dans un contexte plurilingue, et nous terminerons par une précision sur les termes de *bilinguisme et bilingualité*, notions abordées au niveau du modèle de test issu de Pinto et El Euch (2015) qui a permis d'élaborer celui de ma recherche.

2.1 Comment définir la conscience métalinguistique ?

Pour expliquer que la traduction entre langues, traduction uniquement possible d'un point de vue sémantique et non sémiologique, est une « constatation essentielle », Benveniste l'explique par :

la possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations. La faculté métalinguistique, à laquelle les logiciens ont été plus attentifs que les linguistes, est la preuve de la situation transcendante de l'esprit vis-à-vis de la langue dans sa capacité sémantique. (Benveniste, 1974 : 228-229).

Ainsi la conscience ML, tout comme la RAL, bénéficie à la fois d'une approche linguistique et cognitive. D'un point de vue linguistique, elle donne lieu à la création de métalangues comme celles « des professionnels de la langue, tels les linguistes et les sémioticiens. » (Pinto & El Euch, 2015 : 4) ; ou encore elle représente « le langage de notre grammaire de base, où les mots « nom », « article », « verbe », « conjugaison », « temps verbal », etc., renvoient à des exemples concrets potentiellement infinis de ces mots, articles, verbes, etc. » (*Ibid.* : 5). D'un point de vue cognitif, « le psycholinguiste, de son côté, s'intéresse aux conduites que le sujet humain met en œuvre lorsqu'il agit sur la langue au-delà de son contenu, c'est-à-dire lorsqu'il se pose sur un plan métalinguistique. Or, ces conduites reposent sur des processus psychologiques (cognitifs, mais aussi émotionnels et affectifs) dont l'expression peut être verbale ou non verbale. » (*Ibid.* : 5). C'est grâce à ses recherches sur l'émergence de conduites ML chez des enfants âgés de 4 à 8 ans, que le psycholinguiste Hake, a conclu que « les deux lignes évolutives, la métalinguistique et la cognitive, sont régies par un seul et même facteur, le développement de la métacognition » et par conséquent « la conscience métalinguistique est ainsi redéfinie comme un type particulier de traitement de l'information, grâce auquel on peut activer des processus de contrôle sur les produits des mécanismes mentaux impliqués dans la compréhension des phrases. La réflexion et la manipulation délibérément mises en œuvre par les opérations métalinguistiques sont centrées sur les produits des processus mentaux précédents, lesquels sont automatiques, donc inconscients. » (*Ibid.* : 11). Par la suite, d'autres psycholinguistes établiront le schéma liant métacognition et métalangage.

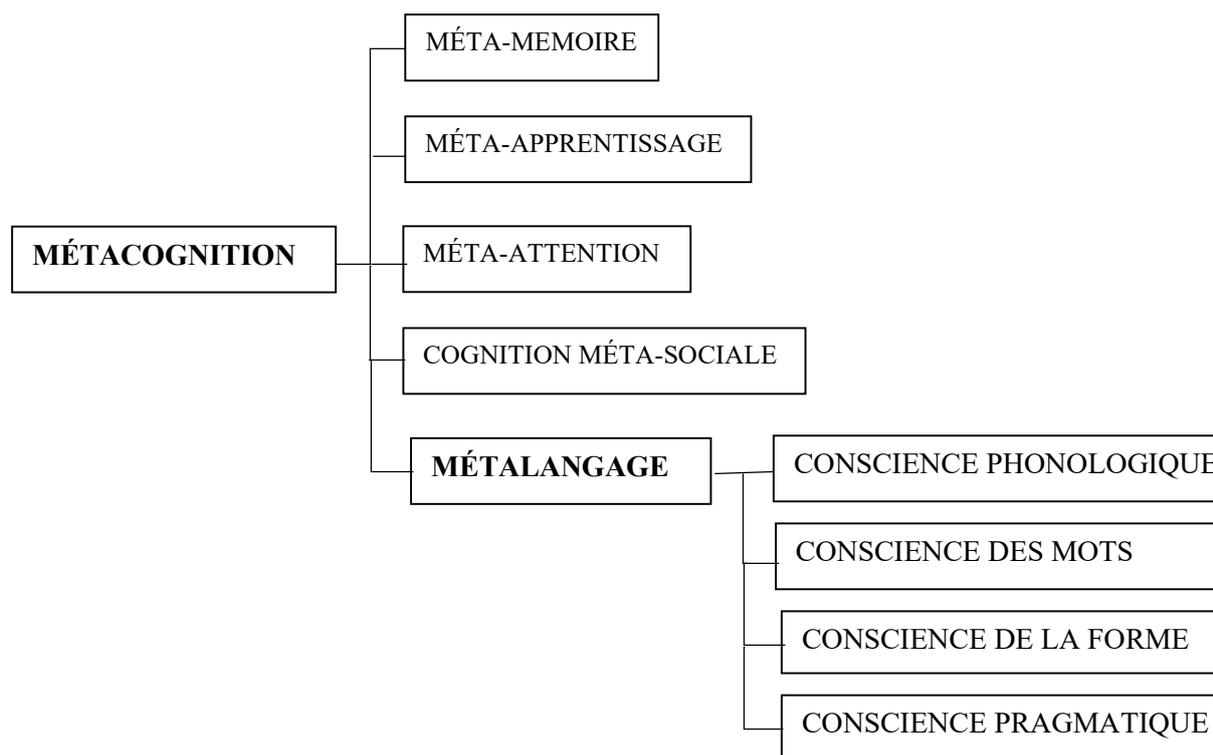


Figure 2 : Métacognition et métalangage (*Ibid.* : 11)

Gombert distingue trois sous-domaines principaux des connaissances métalinguistiques, qui viennent compléter ce schéma :

- (1) les connaissances méta-phonologiques (connaissances de la structure phonologique des items linguistiques) ;
- (2) les connaissances méta-sémantiques (connaissances des rapports signifiants/signifiés) ;
- (3) les connaissances méta-syntaxiques (connaissances des règles formelles qui déterminent la grammaticalité). (Gombert, 1996 : 4)

De ces trois sous-domaines principaux dérivent les connaissances méta-pragmatique et méta-textuelles, pour lesquelles, il donne les présentations suivantes :

Les connaissances méta-pragmatiques sont celles qui concernent :

- 1) la façon dont les individus traitent les données sémantiques ;
- 2) la difficulté du traitement des significations en production et en compréhension ;
- 3) les stratégies d'accès ou de présentation des significations verbales. Elles correspondent donc à la connaissance de la façon dont les variations dans la nature sémantique des informations manipulées affectent le traitement, ceci tant

au niveau du fonctionnement général de l'appareil cognitif qu'à ceux des opérations mises en œuvre et des stratégies disponibles.

Les connaissances méta-textuelles portent :

- 1) soit sur la façon dont les individus traitent la syntaxe et plus largement les relations formelles intralinguistiques ;
- 2) soit sur les niveaux de complexité syntaxique ;
- 3) soit sur les stratégies d'élaboration syntaxique des textes en vue de permettre plus ou moins les mises en relation internes. Ici encore, il s'agit d'interactions entre des connaissances sur la nature des informations à traiter (en l'espèce, leur nature syntaxique) et les autres types de connaissances métacognitives. (*Ibid* : 5)

Gombert considère aussi la possible existence d'une *expérience méta-pragmatique*, à distinguer de la connaissance méta-pragmatique, qui représenterait « l'ensemble du vécu métalinguistique de l'individu » (*Ibid* : 5).

A ce concept très abstrait de conscience ML, le linguiste Schmidt donne une définition plus opérationnelle et concrètement observable en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Il distingue 4 niveaux de degrés de conscience : « four basic senses of consciousness are especially relevant consciousness as intentionality, consciousness as a subjective state arising from the allocation of attention, consciousness as awareness, and consciousness as control » (Schmidt, 1994 : 11). Pinto et El Euch en donne la traduction suivante :

- a) *intentionnalité*, qui peut se traduire, du point de vue pédagogique, dans la distinction entre contexte d'apprentissage *intentionnel* ou *incidentel* ;
- b) conscience en tant qu'*attention*, focalisée ou périphérique ;
- c) conscience en tant que *contrôle*, idée sous-jacente à l'opposition entre processus *contrôlés* et processus *automatiques*, et entre *mémoire explicite* et *mémoire implicite* ;
- d) conscience en tant que *prise de conscience*, et qui peut se traduire en apprentissages explicites ou implicites (Pinto & El Euch, 2015 : 36).

Ainsi cette dichotomie explicite/implicite, mise en valeur par Schmidt, permet de définir plus précisément « qu'au niveau le plus complexe la conscience métalinguistique *crée de nouveaux énoncés sur les énoncés auxquels elle s'applique*. Ce niveau, à son tour, ne peut se réaliser que de manière *explicite* et *intentionnelle* » (*Ibid.* : 37). Par conséquent, l'opposition explicite/implicite ne représente par des extrêmes dans les niveaux de conscience mais plutôt des gradations. Ellis l'explique de la manière suivante : « Once

low-level mental representations are formed, they can be grouped together hierarchically—that is, “chunked” by unconscious processes of association to form larger units that are henceforth used in pattern recognition »⁵ (Ellis, 2002 :174).

2.2 Activités épilinguistiques vs activités métalinguistiques ?

Deux notions mises en opposition, et liées à la dichotomie explicite/implicite énoncée précédemment, apparaissent et sur lesquelles il est intéressant de faire le point car elles apparaîtront dans le test de la partie expérimentale de cette recherche. Ce sont les *activités épilinguistiques (désormais EP)* et *métalinguistiques*.

Les activités EP seraient en quelque sorte des savoirs spontanément produits par opposition aux activités ML, qui sous-entendent une réflexion et la connaissance d'un *métalangage* ou *métalangue*. Concernant ces dernières, Benveniste en donne la définition suivante :

Dans nos sociétés, il y a une capacité de distanciation, d'abstraction, d'éloignement entre la langue et les objets concrets qu'elle décrit. On peut construire des langues sur des langues, ce qu'on appelle des métalangues, des langues qui servent à décrire une langue, dont c'est la seule et unique fonction. » (Benveniste, 1974 : 35).

D'un point de vue étymologique, « la distinction entre le préfixe grec « épi » (au-dessus) et l'autre préfixe grec « méta » (au-delà, par-delà) que propose le linguiste Culioli (1990) réfère précisément à la distinction entre un niveau intuitif et un niveau explicite et conscient de ces processus cognitifs qui s'exercent sur la langue. » (Pinto & El Euch, 2015 : 33). Par conséquent, les activités EP, renvoient à des

comportements précocement avérés qui s'apparentent aux comportements métalinguistiques, mais qui ne sont pas (et n'ont jamais été) [...] contrôlés consciemment par le sujet. Il s'agit en fait de manifestations explicites, dans les comportements des sujets, d'une maîtrise fonctionnelle de règles d'organisation ou d'usage de la langue. (Romian, 1991 : 197)

Gombert souligne leurs rôles dans l'acquisition du langage oral :

Cette acquisition est largement sous la dépendance de préprogrammations innées, de processus biologiquement déterminés, qui sont automatiquement

⁵ *Notre traduction* : Une fois que les représentations mentales de bas niveau sont formées, elles peuvent être regroupées hiérarchiquement, c'est-à-dire « fragmentées » par des processus d'association inconscients pour former des unités plus grandes qui sont désormais utilisées dans la reconnaissance des formes

activés au contact du langage que le très jeune enfant perçoit dans son environnement. De ce fait, l'enfant apprend à parler et à comprendre le langage oral sans devoir mentaliser ni les connaissances qu'il acquiert de la structure formelle de sa langue (phonologique et syntaxique) ni les règles qu'il applique dans le traitement de cette structure et sans avoir conscience d'effectuer un travail destiné à l'installation de nouvelles connaissances. » (Gombert, 1996 : 8)

Les activités ML, quant à elles, constituent :

un sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation. Il comprend les activités de réflexion sur le langage ainsi que les activités de contrôle conscient et de planification intentionnelle par le sujet de ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension ou en production).
(*Ibid* : 1)

Ces activités ML sont présentes plus tardivement par rapport aux activités EP et « semblent dépendre d'apprentissages culturels, notamment dans notre société les apprentissages scolaires, et en particulier l'apprentissage de la manipulation du langage écrit. » (*Ibid* : 8). Toutefois, Gombert précise que ces activités ML, coûteuses en terme cognitif, dans l'accomplissement d'une tâche comme la lecture, font l'objet aussi d'une automatisation par « la fréquente répétition des fonctionnements métalinguistiques efficaces qui assure cette automatisation » (*Ibid* : 8).

Cependant, l'opposition apparente entre ces deux termes, n'est plus aussi nette lorsque Culioli (1990) parle de la présence du *métalinguistique* sans la présence de métalangage pour définir l'activité EP :

On peut se placer du point de vue du sujet-énonciateur-locuteur qui a une activité métalinguistique non consciente (je parle alors d'activité épilinguistique) ou qui, par les jeux de langage de tous ordres, s'adonne à la jouissance du métalinguistique. A son propos, on pourrait soutenir qu'il y a du métalinguistique, mais pas de métalangage, au sens d'un langage extérieur à la langue-objet. (Culioli, cité dans Trévisse, 1996).

Il est par conséquent important de bien distinguer le métalinguistique du métalangage. Le métalinguistique représente la réflexion sur la langue qui peut se traduire sans métalangage, comme le spécifie Culioli par « la glose (jugement d'équivalence), les reprises, les ré-analyses (ex : « quand je pose la question "Est-ce que tu viendras ?", ça veut dire que je veux savoir si tu viendras ou non »), les jugements d'acceptabilité, les représentations à base métaphorique (par exemple dans les phénomènes portant sur la temporalité), les représentations de l'ordre du

- a) *Exactement*
- b) *Même pas en rêve*
- c) *Je suis en partie d'accord avec toi*

Par rapport au schéma de la dualité énonciative et la « double altérité », nous pouvons en dire que la réponse a) confirme ce que pense l'interlocuteur A, par conséquent elle correspond à S'0. La réponse b) réfute les propos de l'interlocuteur A, par conséquent elle correspond à S1. Tandis que la réponse c) exprime un accord partiel, par conséquent, elle va se situer entre S0 et S1.

Enfin, concernant le deuxième terme employé par Culioli, *les glosses*, De Mauro apportera une extension et définira deux types de glosse, celles portant sur l'énoncé de l'autre faisant partie du dialogue et celle portant sur ses propres énoncés : « La glossa è un'eteroglossa, o glossa interlocutoria, che si distingue dall'auto-glossa, o glossa intra-locutoria »¹³ (*Ibid.* : 167-168). Sur l'aspect cognitif, il sera plus prudent que Culioli dans ses propos, et précisera que : « il concetto rimanda ai prodotti di pratiche di linguaggio situate all'incrocio di *epilinguistico* e *metalinguistico* »¹⁴ (*Ibid.* : 170). Comme le souligne Trévisé, « Le problème qui se pose néanmoins pour l'emploi du préfixe méta- est le degré de conscience que l'on suppose dans ces usages si variés [...] Il est bien délicat de statuer sur le degré de conscience attaché à toutes ces manifestations de la réflexivité inhérente au langage et à sa pratique. » (Trévisé, 1996 : 8).

2.3 Transfert métalinguistique dans l'apprentissage d'une langue seconde

De même qu'en linguistique, nous parlons d'IT, issue de divers facteurs présentés dans le chapitre précédent, dans le domaine de la psycholinguistique, des *transferts métalinguistiques* (désormais TML) ont été identifiés. Suite à une recherche menée sur l'apprentissage de l'anglais par des francophones, Trévisé explique qu'en classe de langue des « transferts s'effectueraient alors non seulement entre la langue 1 et la langue 2, mais entre des connaissances métalinguistiques sur la langue 1 (adéquates ou non) et des connaissances métalinguistiques sur la langue 2, que ces transferts soient ou non légitimes par rapport à la norme cible. C'est alors que pourraient se créer des relations métalinguistiques biunivoques entre les deux systèmes linguistiques, dont le deuxième n'est pas (encore) perçu comme systématique, mais comme dépendant du premier » (Trévisé, 1994 : 178). Elle précise que ces TML correspondent « à des transferts analogiques - positifs ou négatifs, - d'activités et/ou de

¹³ *Notre traduction* : la glosse est une hétéroglosse ou glosse inter-locuteurs, qui se distingue de l'auto-glosse ou glosse intra-locuteur

¹⁴ *Notre traduction* : le concept renvoie aux produits des pratiques langagières situées au croisement de l'épilinguistique et du métalinguistique

représentations métalinguistiques », qu'ils donnent naissance à « des relations bi-univoques entre les deux systèmes, relations qui ne seront pas toujours adéquates aux réels linguistiques, mais qui viendront alimenter les représentations métalinguistiques des sujets sur la langue 2. Les apprenants auront donc non seulement des conduites linguistiques contrastives, ou assimilatrices, suivant leurs sentiments de distance entre les langues (Kellerman, 1978), mais ils auront aussi nécessairement des représentations liées sur les deux langues, tremplins ou handicaps suivant les cas. » (Trévis, 1996 : 14-15).

2.4 Transfert métalinguistique dans un contexte plurilingue

Dans un contexte plurilingue, les effets positifs du bilinguisme dans l'acquisition d'une L3, trouvent des explications d'ordre cognitif. Nous avons tout d'abord l'hypothèse de l'interdépendance développée par Cummins. Celle-ci fait référence « à l'interdépendance entre les langues et le développement des capacités métalinguistiques [...], postule une compétence sous-jacente commune aux différentes langues avec des phénomènes de transfert de langues au niveau cognitif » (Cenoz, 1997 : 8). Cummins suggère que le « transfert vers la L2 implique un niveau élevé de compétence en L1 » et qu'il existerait un « niveau seuil de compétence, à partir duquel une langue peut avoir des effets positifs sur l'acquisition d'autres langues, tandis qu'en deçà cette langue influence négativement le développement d'une autre langue » (*Ibid.* : 8).

Une autre explication de type cognitif fait suite aux recherches effectuées notamment par Bialystok, et qui « associent le bilinguisme à une capacité métalinguistique très développée[...] Grâce à leur connaissance des deux langues, les bilingues seraient plus aptes à analyser les propriétés du langage et à construire des relations sémantiques. Ils pourraient faire appel à des stratégies basées sur leur propre expérience lorsqu'ils acquièrent une langue supplémentaire. » (*Ibid.* : 8).

Ainsi, les habilités ML acquises avec la L1, servirait à développer la conscience ML lors de l'apprentissage d'une L2. Cette conscience ML développée « se consoliderait ultérieurement dans des situations d'apprentissage de langues additionnelles, sans toutefois mener à un niveau supérieur de conscience » (Pinto & El Euch, 2015 : 31).

2.5 Bilinguisme, bilingualité et multilinguisme, plurilinguisme : quelles nuances ?

Pour présenter le test original, nous aborderons les termes de *bilinguisme*, *plurilinguisme* ou encore de *bilingualité*. Il est intéressant de préciser à nouveau ce qu'ils sous-entendent et quels rapports ils entretiennent entre eux. Cela permettra aussi d'ôter tout malentendu comme

celui d'utiliser le terme de bilinguisme uniquement pour signifier qu'un individu parle deux langues à niveau égal, on parlerait alors de « bilinguisme parfait », ce qui serait, d'un point de vue fonctionnement cognitif, totalement illusoire. Cenoz explique cette position, défendue par des auteurs comme Grosjean, Cook ou Jessner, par le fait que « le bilingue (ou le plurilingue) ne peut pas être assimilé à la somme de deux (ou plusieurs) monolingues, dans la mesure où sa compétence résulte de l'interaction entre les langues qu'il connaît. » (Cenoz, 1997 : 8).

Tout d'abord, le bilinguisme fait référence à l'environnement dans lequel les langues sont parlées. Comme le précise El Euch : « la notion de bilinguisme s'apparente à la notion d'aménagement linguistique du fait qu'elle réfère à l'état d'une société où deux langues sont employées (El Euch, 2010 : 41). Le bilinguisme, malgré son suffixe « bi », fait donc bien référence à l'utilisation de plus de deux langues, comme le confirme la définition qu'en donne Grosjean :

« le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues ou dialectes dans la vie de tous les jours. Cette définition [...] englobe des bilingues très différents les uns des autres : les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles, celles qui ne savent ni lire ni écrire l'une ou l'autre langue, celles qui ont une compétence de l'oral dans une langue et une compétence de l'écrit dans une autre, mais aussi, bien entendu, celles qui possèdent une très bonne maîtrise de deux (ou de plusieurs) langues. » (Grosjean, 2015 : 16).

Concernant la bilingualité, si nous prenons tout d'abord la définition d'Hamers, qui la définit comme « un état psychologique d'un individu qui a accès à plus d'un code linguistique ; le degré d'accès varie sur un certain nombre de dimensions d'ordre psychologique, cognitif, psycholinguistique, sociopsychologique, sociologique, sociolinguistique, socioculturel et linguistique » (Hamers, 1988 : 91), la bilingualité fait référence par conséquent à la personne et pourrait être définie comme un bilinguisme individuel. Nous parlerons par conséquent de *bilingualité d'enfance ou précoce*, qui elle-même, selon El Euch, se compose de la *bilingualité précoce simultanée* dans le cadre de couples mixtes par exemple, et de la *bilingualité précoce consécutive* lorsque l'enfant apprend une L2 entre 4/5 ans et 10/11 ans.

Enfin, je terminerai par la notion de plurilinguisme, qui suivant le Conseil de l'Europe, représente le répertoire linguistique d'un locuteur singulier, par opposition au terme de *multilinguisme* qui fait référence lui à « la coexistence de langues différentes dans une société donnée » (Conseil de l'Europe, 2001 : 11). Une personne qui emploie de manière régulière deux

langues peut être appelée plurilingue ou bilingue, pour une alternance entre deux langues. Mais les deux termes peuvent être employés l'un pour l'autre.

En conclusion, nous avons deux paires de notions à distinguer : d'une part multilinguisme et bilinguisme qui concernent une société ; et d'autre part plurilinguisme et bilingualité qui concernent l'individu.

Chapitre 3 : le savoir linguistique de l'apprenant

Selon le CECRL, le *savoir linguistique* correspond à ce qui est intitulé, parmi les quatre compétences langagières explicitées, la *compétence linguistique*. Elle fait référence « aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue » (Conseil de l'Europe, 2001 : 17). D'autre part, il est précisé que :

cette composante [...] a à voir non seulement avec l'étendue et la qualité des connaissances [...], mais aussi avec l'organisation cognitive et le mode de stockage mémoriel de ces connaissances [...]. Les connaissances peuvent être conscientes et explicites ou non [...]. Leur organisation et leur accessibilité varient d'un individu à l'autre et, pour un même individu, connaissent aussi des variations internes (par exemple, pour un individu plurilingue) (*Ibid.* : 17-18).

Les termes de *savoirs* et *savoir-faire*, que l'on pourrait appeler respectivement le *code* et le *contexte* en anthropologie de la communication, rappellent les concepts de *compétence* et *performance* tels que définis par Chomsky dans la GU, où :

le comportement linguistique d'un locuteur est défini par un couple de concepts : compétence, ou savoir linguistique du locuteur, et performance, ou réalisation concrète de ce savoir linguistique dans des actes de communication, qu'il s'agisse d'émission (le sujet fait des phrases) ou de réception (le sujet comprend des phrases) (Calvet, s.d.).

Après quelques précisions sur les types de connaissances permettant l'apprentissage d'une langue, en lien avec les termes *savoirs* et *savoir-faire*, nous aborderons le savoir linguistique des apprenants qui va être utilisé dans la partie expérimentale de ma recherche. La problématique que nous étudions, porte sur la réflexion ML d'apprenants italophones par rapport à l'emploi des verbes pronominaux en français. Les constructions pronominales sont utilisées d'une part pour mettre en valeur la problématique de cette recherche, et d'autre part pour élaborer le test de la phase expérimentale. Il est important par conséquent d'en préciser les terminologies et d'en souligner les ambiguïtés d'interprétation qu'elles peuvent susciter aussi bien en français qu'en italien. Cela permettra ainsi de prendre conscience des différences culturelles, qui peuvent être complémentaires, des différences d'approche et d'analyse des formes pronominales en ce qui concernent deux langues romanes.

3.1 Connaissances déclaratives et connaissances procédurales : complémentarité ?

Les termes de *savoirs* et *savoir-faire* font référence à deux types de connaissances, les *connaissances de type déclaratif* et les *connaissances de type procédural*. Un exemple de Simon, cité par Fisher, illustre bien ces deux types de connaissance à travers deux définitions d'un cercle :

- un cercle est l'ensemble des points équidistants d'un point donné ;
- pour construire un cercle, tourner le compas avec un bras fixé jusqu'à ce que l'autre bras soit revenu à son point de départ.

La première est une définition déclarative qui ne dit pas comment dessiner un cercle.

La seconde est une procédure de dessin qui ne dit pas comment on reconnaît un cercle ». (Fisher, 1998 : 99).

Cette distinction a été développée en psychologie cognitive grâce aux travaux d'Anderson en 1983, 1985 et 1993. Celui-ci, s'inspirant des « modèles de représentation des connaissances utilisés en informatique [...] postule que les connaissances peuvent être représentées dans deux mémoires différentes chez l'humain, chacune de ces mémoires ayant en propre un format et des caractéristiques. » (Désilets, 1997 : 291). Ainsi il définit :

- le format de la *mémoire déclarative*, qui « contiendrait les idées sous forme d'arrangements ou schémas (chunks) ; ceux-ci peuvent éventuellement être associés, dissociés, combinés, etc., pour former d'autres arrangements plus complexes et constituer ainsi un vaste réseau. Les informations ainsi codifiées peuvent être aussi bien de nature propositionnelle que de nature spatiale ou temporelle. » (*Ibid.* : 291) ;
- le format de la *mémoire procédurale*, qui, elle, « conserverait la connaissance comme un ensemble de règles de production qu'on formalise par l'énoncé « si... alors ». » (*Ibid.* : 293)

Le petit renard brun a sauté par-dessus les chiens endormis.		
Evénement-1	Catégorie	saut
	Agent	renard-1
	Objet	chiens-1
renard-1	Catégorie	renard
	Taille	petit
	Couleur	brun
chiens-1	Catégorie	chien
	Nombre	plusieurs
	État	endormis

Figure 4 : Représentation déclarative de la signification d'une phrase, adaptée d'Anderson (Ibid. : 292)

SI	le but est d'accorder les adjectifs
	et si on a un adjectif
	et si le nom donneur est pluriel
ALORS	ajouter un «s» à l'adjectif

Figure 5 : Représentation procédurale d'une règle permettant d'accorder des adjectifs selon Anderson (Ibid. : 293)

Afin d'activer les connaissances procédurales, Anderson mentionne l'existence d'une troisième mémoire, appelée *mémoire de travail* :

lorsque la mémoire de travail reçoit des informations qui correspondent à la partie gauche d'une règle (« si » : conditions) qui est présente en mémoire procédurale, alors la partie droite (« alors » : opérations) de cette règle se déclenche automatiquement. Cette partie droite de la règle de production peut comporter une longue séquence d'opérations — à la suite d'un apprentissage. Lorsque la règle est déclenchée, ces opérations s'exécutent sans interruption et sans requérir d'attention consciente. Par conséquent, elles peuvent s'exécuter

parallèlement à d'autres opérations, contrôlées plus ou moins par la conscience (la mémoire de travail). (*Ibid.* : 295)

Fijalkow précise que certains chercheurs préfèrent parler de « savoir que » et de « savoir comment » et que ces deux types de connaissance peuvent être différenciés suivant quatre critères : « les connaissances déclaratives sont d'ordre verbal, s'apprennent vite, sont explicites, et sont directement accessibles ; les connaissances procédurales, par contre, relèvent de l'action, demandent un apprentissage long, sont implicites ou inconscientes, et sont difficilement accessibles » (Fijalkow, 1995 : 122)

Dans le domaine de l'apprentissage des langues, Bresson (1991) utilisera les termes de savoirs déclaratives et procéduraux pour expliquer la différence entre ce qu'il nomme « acquisition spontanée » et « apprentissage par enseignement » :

Ces deux modalités sont bien connues des informaticiens de l'Intelligence Artificielle : l'opposition entre procédural et déclaratif. On a étudié ces dernières années, les conditions cognitives de ces deux façons d'apprendre et les résultats qu'on en peut obtenir. On a montré ainsi les différences entre les règles procédurales que ce savoir applique et celles que l'on peut apprendre par enseignement verbal, les différences entre les informations dont on a une conscience qui permet de les communiquer, et les savoirs qui, eux, demeurent implicites et dont le système de règles peut être différent. Les difficultés de l'enseignement des langues étrangères tiennent largement à ces problèmes. Les règles que l'on doit acquérir pour produire la parole doivent fonctionner de manière procédurale : on doit parler, entendre, comprendre sans avoir à formuler ou à choisir ces règles, mais produire leurs résultats. Cependant la transmission, au moyen de la communication verbale, des savoirs qui correspondent à ces règles, pose le problème de composer leur acquisition procédurale avec l'enseignement déclaratif de certaines d'entre elles. (Bresson, cité dans Trévisse, 1996)

3.2 Les formes pronominales en français

La problématique de notre recherche concerne l'emploi des verbes pronominaux en français par des italophones. Il est important par conséquent d'en faire une présentation. Les formes pronominales du verbe font l'objet de nombreuses recherches dans tous les domaines et en particulier dans le champ de la linguistique appliquée à travers un certain nombre de travaux en RAL et en psycholinguistique. Selon Huyghe, « il reste des aspects méconnus de la

polyvalence des marqueurs réflexifs, et certaines questions sur la distinction et la porosité entre interprétations subsistent » (Huyghe, 2019 : 11). Par conséquent, comme le soulignent Riegel, Pellat & Rioul (2018), le débat autour des constructions regroupées sous le terme *pronominales*, n'est pas seulement terminologique. Selon Gaatone, la définition formelle des verbes pronominaux repose en général sur deux facteurs :

la forme du pronom accompagnant le verbe et son identité avec le sujet de celui-ci. Le pronom doit être réfléchi c'est-à-dire, appartenant à un certain ensemble de pronoms compléments (me, te, se, nous, vous) et de la même personne que le sujet, ce qui ne signifie pas nécessairement « représentant le même être ou la même chose que le sujet », puisqu'on sait que, dans de nombreux cas, le pronom ne « représente » rien. Il est donc clair que, si l'on tient absolument à conserver la notion d'une classe globale des verbes pronominaux, c'est-à-dire, à faire figurer dans une même classe, des verbes tels que se regarder, s'évanouir, se dire (dans ça ne se dit pas, etc.) la définition ne pourra pas invoquer la coréférence mais seulement l'identité de personne du sujet et du pronom réfléchi (Gaatone, 2006 : 199)

Or comme il le souligne, il subsiste tout de même des problèmes de délimitation dans l'emploi de la notion de *verbe pronominal* concernant par exemple, les notions de *réfléchi* ou encore de la formulation de la règle syntaxique déclenchant l'emploi d'*être* comme auxiliaire d'aspect. Il s'en suit qu'il est impossible d'en donner une définition globale de nature sémantique, de par le fait que « les subdivisions traditionnellement opérées à l'intérieur de la vaste classe des pronominaux (réfléchis, réciproques, passifs, etc.) sur la base de critères sémantiques, semblent rendre vaine toute tentative de trouver à cette classe toute entière un dénominateur commun » (Gaatone, 1975 : 199). Ainsi, s'il n'y avait pas d'invariant sémantique, la structure formelle (ou syntaxique) pourrait favoriser une classe pronominale. Par conséquent, certains linguistes, comme Gaatone en arrive à remettre en cause l'existence même d'une classe de verbes dite « pronominale ». En ayant posé la problématique liée aux formes pronominales, nous allons essayer de préciser ce que l'on entend déjà par voix pronominale. Puis nous verrons comment on peut interpréter les différentes constructions pronominales ainsi que le *se* de la forme verbale *se-V*. Nous présenterons leur classement dans la grammaire traditionnelle française. Enfin, nous terminerons par une approche expérimentale originale de l'interprétation des verbes pronominaux.

3.2.1 Quelle voix ?

Selon Tamine-Gardes, la voix en français concerne « la façon dont l'être ou l'objet désigné par le sujet du verbe est engagé dans l'action, selon par exemple qu'il est agent ou patient. Elle ne concerne pas l'événement lui-même, mais la relation du sujet de l'énoncé à cet événement. (Tamine-Gardes, 1987 : 38). Afin de définir au mieux la voix pronominale, il est nécessaire de remonter dans le temps et d'analyser les transformations du système verbal du latin au français, tel que l'a fait Guillaume (1943). En latin, deux formes verbales au présent de l'indicatif permettent d'identifier dans quelle voix le verbe est exprimé :

la terminaison *-o* du présent de l'indicatif (morphologie) est l'expression de la voix active liée à un sujet agissant (sémantique). Au contraire, la terminaison *-or*, encore du présent de l'indicatif, est l'expression, à la fois, de la voix active pour certains verbes que la grammaire latine appelle les déponents (*sequor*, *hortor* etc.) et de la voix passive pour d'autres (*amor*, *laudor* etc.). (Merlin, 2014 : 96-97)

Par conséquent, Guillaume distingue la répartition des verbes latins en une voix analytique active et une voix synthétique mixte, incluant les déponents qui en constituent l'expression active.

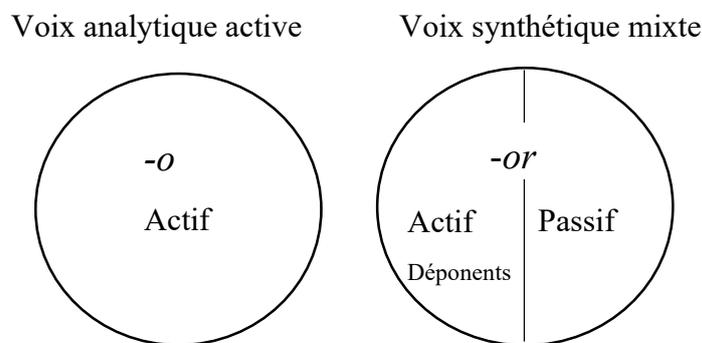


Figure 6 : Les voix en latin (adapté de Merlin, 2014)

Il est à noter que le déponent latin est l'héritage formel de cette catégorie indo-européenne, souvent pourvue de fonctions diverses au cours du temps, dont notamment la fonction antipassive (Marini, 2014 : 59). Au sein des déponents latins se distinguent les déponents intégraux, dont le participe passé a valeur active et les déponents défectifs dont le participe passé a valeur passive (Merlin, 2014 : 98)

Lors du passage du latin au français, la voix synthétique a disparu avec l'invention de la voix analytique passive. En grammaire traditionnelle française, nous n'observons plus que deux voix, regroupant respectivement l'actif et le passif. Or, Guillaume démontre que ce n'est pas totalement vrai et que :

La voix synthétique latine est représentée dans la langue française par un groupe de verbes en petit nombre : mourir / être mort(e), naître / être né(e), entrer / être entré(e), sortir / être sorti(e), partir / être parti(e) etc. Ces verbes sont actifs à la forme simple et passifs à la forme composée. L'attribution d'actif ou passif repose essentiellement sur une caractéristique sémiologique, c'est-à-dire [...] formelle (ou morphologique en ce cas) : ceci est la présence de l'auxiliaire « être » à la forme composée qui est en français le déterminant du passif. Il est évident, donc, qu'il ne s'agit pas d'une notion purement sémantique, car les verbes en question sont des intransitifs qui, selon la grammaire traditionnelle, ne peuvent pas admettre une forme passive. (*Ibid.* : 97)

Par conséquent, les déponents défectifs, correspondant à ces verbes ayant un participe passé à valeur passive, forme la voix synthétique passive. Les déponents intégraux, correspondant aux verbes ayant un participe passé à valeur active, ont rejoint la voix synthétique active.

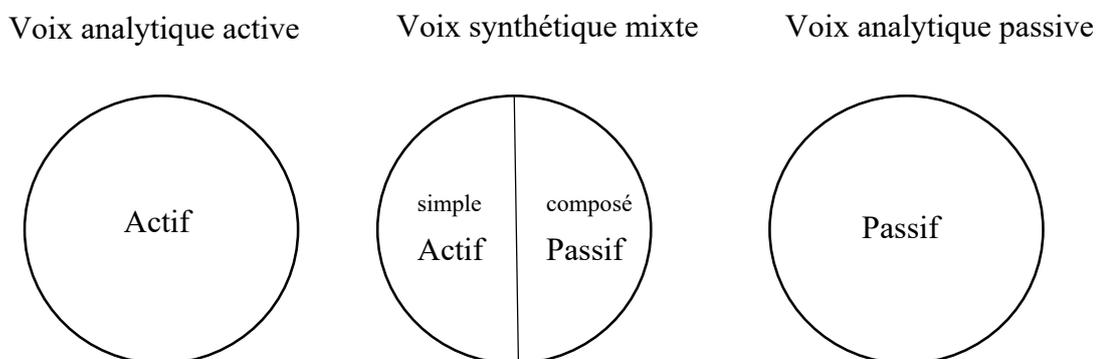


Figure 7 : Les voix en français (adapté de Merlin, 2014)

De même, dans cette voix synthétique du français, Guillaume précise qu'il s'y trouve la voie réfléchie. Il classe sous cette voie « toutes les constructions pronominales actives, réfléchies au sens strict, réciproques et passives » (*Ibid.* : 100). Comme la voie mixte (celle des déponents), elle emploie l'auxiliaire *être* dans les formes composées. Comme le souligne Merlin :

La voix réfléchie est synthétique non seulement « extérieurement » mais aussi « intérieurement » : le premier adverbe se réfère à l'aspect sémiologique

(morphologique et syntactique) indiqué par le pronom réfléchi (passif) et le pronom ou nom sujet (actif) ; le deuxième à l'aspect sémantique représenté par le lien indivisible des rôles actifs et passifs dans le discours. (*Ibid.* : 100)

Par conséquent, selon Guillaume, le nombre de voix en français est de quatre :

les deux voix analytiques, l'active (*aimer*) et la passive (*être aimé*), s'excluant réciproquement ; la première voix mixte (*mourir, être mort ; sortir, être sorti*) issue du *statu quo ante* des déponents défectifs latins du type *morior* (actif) + *mortuus sum* (passif) et élargie ensuite psychologiquement, *autant qu'il se pouvait*, dans le français même ; et enfin la voix réfléchie qui tient sa puissance de synthèse [Actif : *se tromper soi-même* (sciemment), *se mouvoir* (volontairement). Moyen : *se tromper* (faire erreur : être le jouet d'une illusion), *s'enfuir* (sous l'empire de la peur), *s'ennuyer* (malgré soi, v. p. 134), *se débattre* (mouvements désordonnés, non dominés). Passif : *se dire* (dans : ces choses se disent)] de ce qu'elle rapporte à un seul et même verbe les deux fonctions adversatives de sujet agissant et de sujet agi entre lesquelles le verbe peut, dès lors, se distribuer en toute proportion et inégalité de proportion. (Guillaume, 1994 : 141)

Cependant, la définition d'une voix pronominale ne fait pas l'unanimité chez les linguistes. Certains linguistes « voient dans le pronominal l'analogue de la voix moyenne des langues anciennes, mais ils réservent généralement cette analyse aux verbes essentiellement pronominaux. [...] » (Tamine-Gardes, 1987 : 43). D'autres, comme Stéfanini, à la suite de Guillaume, considère l'existence d'une voix pronominale où toutes les formes pronominales ont une valeur moyenne. Par conséquent, la voix pronominale apparaît comme une voix de synthèse, « qui semble bloquer en une seule forme les deux constructions active et passive » (Stéfanini, 1971 : 111). Il illustre ses propos par l'exemple suivant :

(1) *Joseph s'est blessé*

(2) *Joseph est blessé*

seul *se* marque dans (1) la « responsabilité », la part d'activité de *Pierre* absente de (2)

Stéfanini poursuit par les différentes significations que peut prendre alors le verbe pronominal : une valeur réfléchie, neutre (ou « moyenne » ou « subjective »), réciproque et passive. Il illustre ses propos avec le verbe *se battre* :

(3) Réfléchie : *En pensant à mon étourderie, je me battrais*

(4) Neutre : *Pierre s'est battu courageusement (pendant la guerre)*

(5) Réciproque : *Luc et Matthieu se battent*. (Les significations (3) et (4) étant également possibles ici.)

(6) Passive : *Les cartes se battent avant chaque donne*

Il souligne ici l'importance de l'interprétation des mots, de la « linguistique du mot », qui constitue la signification de la phrase et où se situe l'interprétation sémantique, par opposition à la « linguistique de la langue », où s'effectuera seulement qu'une interprétation de la forme grammaticale. Ainsi, si nous reprenons l'exemple ci-dessus avec les explications de Stéfanini, en (3) l'activité du sujet est analogue à celle que lui attribue la construction transitive parallèle (Pierre bat Paul), les deux rôles de sujet et d'objet étant nettement distincts ; en (5), c'est la même configuration avec, en plus, une alternance dans leur distribution. Au contraire, leur confusion même caractérise un type de procès généralement désigné comme « moyen » dans les langues indoeuropéennes. Enfin en (6) le sujet-objet semble réduit à la passivité. Cet exemple démontre cette unité de la voix pronominale supposée par Stéfanini.

3.2.2 Comment interpréter les verbes pronominaux : une démarche alliant syntaxe et sémantique ?

Knittel propose la schématisation suivante des constructions syntaxiques des valeurs médiopassive et anticausative (a) et des valeurs réfléchie et réciproque (b) pour les verbes de la voix appelée moyenne en français, représentant les verbes pronominaux, et qui se réalise par « l'emploi de pronoms réfléchis et a pour effet de réduire la valence du verbe » (Knittel, 2019 : 88) :

(a) SN1 V SN2

SN2 se-V

(b) SN1 V SN2

SN1 se-V

En nous basant à nouveau sur les analyses de Stéfanini, avoir un point de vue syntaxique, permet par exemple de « ne plus réserver la qualification de passive aux constructions comportant une forme passive du verbe ». Ainsi, comparons :

(7) *Le déchaînement des passions caractérise la tragédie racinienne*

(8) *La tragédie racinienne est caractérisée par le déchaînement des passions*

(9) *La tragédie racinienne se caractérise par le déchaînement des passions*

(9) peut être défini comme une construction passive par rapport à (8).

Mais elle a aussi ses limites dans certaines explications de sens. Il est difficile d'expliquer en terme syntaxiques, les différences de sens perçues entre d'une part (10) et (11) et d'autre part (12) et (13) :

(10) *Le vent casse les branches de l'arbre de soie*

(11) *Les branches de l'arbre de soie sont cassées par le vent*

(12) *Les branches de l'arbre de soie cassent*

(13) *Les branches de l'arbre de soie se cassent*

C'est la démarche transformationnelle qui expliquera chaque effet de sens par des structures profondes différentes.

Concernant l'aspect réfléchi vs réciproque, l'interprétation du sens réfléchi, toujours selon Stéfani, est claire, avec son rattachement aux transitifs correspondants :

Manon se lave

**Manon lave Manon* ou encore **Manon lave soi*

Le problème d'interprétation réside ici dans « Comment tracer la limite entre l'effet de sens réfléchi et d'autres ». Selon Stéfani, avec les verbes de sens « affectif », le « lien entre « construction « réfléchi » et transitive apparaît lâche » (*Ibid.* :116). Comparons les valeurs sémantiques du même verbe :

Rose irrite ses amis

Rose s'irrite

De même syntaxiquement :

Mathilde s'amuse / Mathilde s'amuse de quelque chose

*Mathilde amuse (le public) / *Mathilde amuse Rosalie de quelque chose.*

Ainsi, avec certains verbes, « le parallélisme syntaxique n'empêche pas une nette différence sémantique » (*Ibid.* : 117) :

(14) *Brice s'est cassé la figure*

(15) *Brice lui a cassé la figure.*

(14) peut avoir ici une signification « moyenne » ou « neutre » (*se casser* entrant dans la catégorie des verbes *se blesser* qui ne prennent un sens réfléchi qu'accompagnés d'adverbes comme volontairement) (*Ibid.* :117)

On trouve des constructions réfléchies où l'on peut hésiter aussi avec un sens passif comme dans (18) :

Gérard réveille Félix

(16) *Le bruit de la douche réveille Félix*

(17) *Félix est réveillé par le bruit de la douche*

(18) *Félix se réveille au bruit de la douche.*

Ainsi, avec ces quelques remarques sur certaines constructions pronominales, nous constatons que l'étude des verbes pronominaux est complexe de par la diversité des cas que l'on peut rencontrer. Elle nécessite des considérations aussi bien syntaxique que sémantique et ne peut se faire sans celle approfondie du pronom.

3.2.3 *Se* : pronom ou marqueur d'opérations sur la valence verbale ?

Suite à ce qui a été énoncé précédemment, le problème du marqueur *se* est lié au classement de ses emplois et à la définition des limites entre les emplois de type *réfléchi* et les autres. Creissels (2006) souligne que les grammairiens ont tendance à admettre comme une évidence l'attribution d'une valeur pronominale aux affixes ou clitiques des langues romanes, issus du pronom réfléchi latin *se*, dans la structure actuelle de ces langues. Cependant, ces affixes ou clitiques ont perdu « le statut de formes libres » et « le statut de pronom, et sont devenus des marqueurs d'opérations sur la valence verbale » (Creissels, 2006 : 27). Creissels explique que : « *me* dans *je me défends, je me lève, je m'évanouis*, n'est pas l'indice pronominal objet ou datif de 1^{ère} personne du singulier, mais un allomorphe de l'opérateur de valence *se* (l'allomorphie étant gouvernée par la personne du sujet) » (Creissels, 2006 : 28). Il a établi un classement des formes *se-V* des langues romanes, où l'on retrouve les catégorisations classiques *réfléchi*, *réciproque* et *passif*, mais aussi d'autres catégories, évitant ainsi de surcharger la catégorie *se-V* de sens lexicalisé par toutes les formes *se-V* ne correspondant pas aux trois catégories classiques.

Se marqueur de la valence sur type moyen	Réfléchi proprement dit Reconnaisable à la possibilité de paraphrase de N <i>se-V</i> en N ne V que lui-même. Il se subdivise : en réfléchi de l'objet => N s'admire en réfléchi du datif => N1 s'achète N2
	Autocausatif Le sujet est reconnu comme étant à la fois l'instigateur et le lieu de manifestation d'un procès <i>Ils se promènent</i> <i>Ils s'assoient</i>
	Réciproque strict Se caractérise par la paraphrase N1 et N2 <i>se-V</i> en N1 V N2 et N2 V N1 => <i>Se saluer</i>
	Réciproque étendu ou coopératif

	Construction de <i>se-V</i> avec sujets pluriels et entraînant une « confusion de rôles » entre les membres du groupe auquel se réfère le sujet => <i>Se marier / Se battre / S'entendre</i>
	<p>Décausatif</p> <p>Sémantiquement proche du passif.</p> <p>Soit il suggère que le déclenchement du processus ne met en jeu aucune force extérieure identifiable :</p> <p><i>La porte s'ouvre</i></p> <p>Soit l'intervention d'une force extérieure est minimisée en insistant sur une prédisposition particulière du référent du sujet à subir le procès :</p> <p><i>Ce tissu se lave facilement</i></p>
	<p>Autobénéfactif</p> <p><i>(se) mourir</i></p> <p>En espagnol : usage fréquent</p>
Se marqueur d'opérations autre que de type moyen	<p>Emplois de type passif</p> <p>En français : possibilité de synonymie avec <i>on</i> :</p> <p><i>Ce Chardonnay se boit frais => on boit frais ce Chardonnay</i></p> <p>En italien : l'emploi du passif est rendu évident par la présence d'un complément d'agent :</p> <p><i>Questo giornale si legge da moltissima gente</i> (ce journal se lit par de très nombreuses personnes)</p> <p>En espagnol : pas de construction possible de <i>se-V</i> avec un complément d'agent</p>
	<p>Emplois de type impersonnel</p> <p><i>Il s'est écrit beaucoup de choses à ce sujet</i></p> <p><i>Il se passe des choses intéressantes</i></p> <p>En espagnol : pas de construction impersonnelle possible</p>
	<p>Emplois de type antipassif</p> <p>Les formes <i>se-V</i> maintiennent pour le sujet le rôle sémantique que le même verbe assigne à son sujet en construction transitive</p> <p><i>confesser ses péchés/se confesser de ses péchés</i></p> <p>En français : peu usité</p>
Formes se V lexicalisées	<p>Verbes qui n'existent qu'en combinaison avec <i>se</i></p> <p><i>s'évanouir</i></p>
	<p>Formes <i>se-V</i> construites avec un argument oblique qui ne correspond à rien dans la construction du même verbe en l'absence de <i>se</i> :</p> <p><i>Jean s'aperçoit de son erreur</i></p>

Tableau 1 : Classement des formes *se-V* des langues romanes selon Creissels (2006)

3.2.4 Quel classement en grammaire traditionnelle française ?

D'un point de vue diachronique, selon Bouard, la catégorie de *verbe pronominal* n'existait pas dans les premières grammaires du français, et jusqu'au début du XVIII^{ème} siècle, il sera envisagé comme un cas particulier de l'actif. Et « lorsque le verbe pronominal intègre le classement des genres du verbe comme une catégorie autonome, à la suite de Maupas (1618), c'est majoritairement le terme de *réciproque*, hérité du latin, qui est employé par les grammairiens du français, ce qui crée des ambiguïtés puisque, dans la tradition latine, la construction « réciproque » renvoie au pronominal de sens réfléchi » (Bouard, 2011 : 735). Par conséquent, l'organisation de la classe des verbes pronominaux connaît plusieurs problématiques sémantico-syntaxiques liées : la définition et la caractérisation de la fonction complément (complément essentiel / accessoire, direct / indirect), la délimitation des classes de verbes (transitif direct / indirect, intransitif), la description de la transitivité verbale en relation avec la notion de *voix* » (*Ibid.* : 735). En 1754, l'abbé de Dangeau sera le premier à adopter l'expression générique de *verbes pronominaux*, « ce qui dissipe toutes les ambiguïtés liées au terme réciproque » (*Ibid.* : 740). Puis il distinguera quatre catégories de verbes : « identiques », « réciproques », neutres et passifs. C'est à partir de la seconde moitié du XVIII^{ème} siècle, que la catégorie des verbes pronominaux est stabilisée avec ses deux sous-divisiones : syntaxique (verbe pronominal essentiel/ accidentel) et sémantique (interprétation réfléchie / réciproque) ». Ce qui donnera naissance aux « catégories classiques » (Melis, 1990 : 13) : verbes pronominaux réfléchis, réciproques, neutres et passifs.

Afin de savoir ce que l'on trouve dans une grammaire de référence aujourd'hui, je me suis référée à la *Grammaire méthodique du français* de Riegel, Pellat & Rioul (2018). Nous constatons que celle-ci s'inspire fortement de la typologie établie au XVIII^{ème} siècle par l'Abbé de Dangeau, tout en insérant de légères modifications. Elle définit d'un point de vue linguistique, ce que l'on nomme d'une manière générale *forme pronominale*.

La définition attribuée à la forme pronominale d'un verbe est la suivante :

On qualifie traditionnellement de « pronominales » les formes verbales qui présentent une double caractéristique formelle :

- elles se construisent avec un pronom personnel conjoint (objet direct ou indirect datif ou inanalysable) réfléchi (c'est-à-dire coréférentiel au sujet). [...];
- elles forment leurs temps composés à l'aide de l'auxiliaire *être*

(Riegel, Pellat & Rioul, 2018 : 455).

Elle distingue deux catégories, les *verbes pronominaux* et les *constructions pronominales*. Sous la catégorie des verbes pronominaux, nous trouvons les verbes essentiellement ou intrinsèquement pronominaux, c'est-à-dire les verbes qui n'existent que sous la forme pronominale (par exemple : *s'évanouir* / **l'évanouir* / **évanouir quelqu'un* / **évanouis-le*), et les verbes pronominaux autonomes, c'est-à-dire, les verbes qui changent de sens selon qu'ils sont à la forme pronominale ou non (par exemple : *plaindre quelqu'un* / *se plaindre du mauvais temps*, *attendre le taxi* / *s'attendre à un tonnerre d'applaudissement*, *douter de l'honnêteté d'une personne* / *se douter de la générosité d'une personne*). La catégorie des constructions pronominales, quant à elle, regroupe les verbes admettant les deux constructions sans changement de sens (par exemple : *laver* / *se laver*, *coiffer* / *se coiffer*, *envoyer* / *s'envoyer*, *lancer* / *se lancer*, *admirer* / *s'admirer* etc.). Dans cette catégorie sont distinguées les constructions pronominales réfléchies, les constructions pronominales dites « passives », les constructions pronominales dites « neutres ».

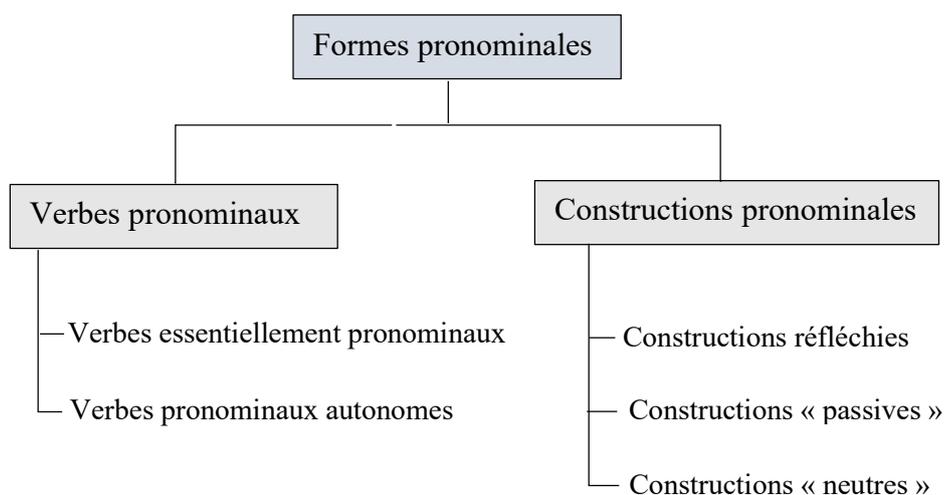


Figure 8 : Les formes pronominales en français par Riegel, Pellat & Rioul (2018)

Riegel, Pellat & Rioul soulignent quelques difficultés d'interprétation possibles. L'une d'elles, référencée par « homonymie syntaxique », réside dans l'appartenance de beaucoup de verbes français à plusieurs constructions pronominales, comme le verbe (*s'*)*apercevoir* par exemple. Stéfanini, à propos de l'analyse de ce verbe, parlera de la « double attitude d'activité et de passivité » du sujet, qui se justifie par une « conception unitaire du verbe » (Stéfanini, 1971 : 113). Elle ne peut se résoudre qu'avec les connaissances extralinguistiques de l'apprenant. Concernant les constructions pronominales réfléchies, il subsiste des ambiguïtés avec la classe des « verbes réflexivables » (Riegel, Pellat & Rioul, 2018 : 459), qui regroupent les verbes

réfléchis et réciproques. Ces ambiguïtés sont liées lorsque le sujet de ces constructions pronominales s'interprète comme une pluralité :

Les deux adversaires se sont blessés

Elles seront levées encore une fois grâce aux connaissances extralinguistiques. Il y a des « actions réflexives impossibles à effectuer sur soi-même [...] ou que l'on n'effectue pas ordinairement sur soi-même ». Par exemple : *se congratuler*, *s'embrasser*, ou *se téléphoner*. Il peut y avoir aussi difficulté d'interprétation lorsque la construction pronominale « passive » a un sujet indéfini ou propositionnel, et peut se combiner avec la forme impersonnelle :

Beaucoup de disques se sont vendus

On a vendu beaucoup de disques

Il s'est vendu beaucoup de disques

De même, les constructions avec un sujet animé peuvent prêter à confusion entre les interprétations passive et réfléchie. L'ambiguïté sera levée en fonction du contexte :

Les auteurs se flattent peut signifier *les auteurs se flattent inconsciemment* (réflexif), *confraternellement* (réciproque), *aisément* (passif).

Afin de savoir ce que l'on trouvait dans des grammaires d'enseignement et d'apprentissage en classe de français langue étrangère (*désormais FLE*), j'ai choisi de consulter deux grammaires qui ont été révisées et rééditées récemment, la *Grammaire expliquée du français – Niveau intermédiaire* de Poisson-Quinton, Mimran & Mahéo-Le Coadic (2017) et la *Nouvelle Grammaire du Français* de Delatour, Jennepin, Léon-Dufour & Teyssier (2016). En regardant les sommaires, on constate que l'apprentissage des verbes pronominaux est présenté tout de suite après la forme ou voix passive du verbe, et avant la forme impersonnelle ou les constructions impersonnelles du verbe. Les catégories de verbes pronominaux que l'on trouve et qui sont enseignées sans suivre un ordre particulier, sont les suivantes : les verbes réellement ou uniquement pronominaux, les verbes pronominaux réfléchis, les verbes pronominaux réciproques, les verbes pronominaux à sens passif, les verbes qui changent de sens à la forme pronominale. Les difficultés liées à la forme pronominale qui sont précisées se résument à l'accord du participe passé en ce qui concerne Poisson-Quinton, Mimran & Mahéo-Le Coadic et l'appartenance de certains à plusieurs catégories pour (Delatour, Jennepin, Léon-Dufour & Teyssier). Enfin, les deux ouvrages présentent en annexe quasiment la même liste de verbes classés par ordre alphabétique avec leurs différentes constructions possibles, entre autres est présente celle de la forme pronominale. Ce qui est étonnant c'est que celle-ci n'est pas indiquée à chaque fois qu'elle est possible (par exemple : il est indiqué le verbe *baisser* mais pas *se*

baisser, alors que l'on trouve *baigner* et *se baigner*, ou encore *comprendre* mais pas *se comprendre*).

Enfin, j'ai procédé de même avec les manuels d'enseignement de FLE en choisissant toujours des éditions récentes. Après avoir consulté les deux manuels *Amical 1* (2016), et *Nouveau Taxi 1* (2017) pour un niveau A1, selon les niveaux du CECRL, les verbes pronominaux apparaissent bien dans le tableau des contenus. Dans les leçons, ils sont présentés de manière succincte et rapide. Ils apparaissent une première fois pour expliquer leur formation au présent et à l'impératif de l'indicatif, puis une deuxième fois, après l'apprentissage du passé composé, pour l'emploi de l'auxiliaire être obligatoire avec ces verbes et l'accord du participe passé avec le sujet. Dans *Amical 1*, leur présentation est associée à celle de certains verbes impersonnels. Pour un niveau B1, j'ai consulté *Génération B1* (2018). Les verbes pronominaux ne sont pas cités dans le tableau des contenus. Il faut consulter l'unité portant sur l'accord du participe passé pour voir juste un encadré précisant que le participe passé est invariable quand le pronom réfléchi prend la fonction de complément d'objet indirect. Ces présentations des verbes pronominaux français dans les manuels sont par conséquent très simplifiées dans l'apprentissage du FLE par rapport aux complexités syntaxique et sémantique de ces verbes qui peuvent être présentées dans les grammaires d'enseignement et d'apprentissage.

3.2.5 Un classement issu d'une approche expérimentale : Melis et ses tours pronominaux

Comme nous l'avons compris, la classification des verbes pronominaux se confronte à la multiplicité des usages pronominaux et de leurs interprétations. Comme le souligne Melis :

La fluidité de l'usage ne semble pas pouvoir être captée par une pratique analytique trop rigide ; l'image qu'offrent les grammaires est trop statique, elle occulte le dynamisme des phénomènes et elle empêche ainsi de poser correctement les questions pourtant cruciales des rapports entre les différents emplois et des relations qu'entretiennent les tours pronominaux avec d'autres constructions » (Melis, 1990 : 7)

En guise de conclusion, il m'a paru intéressant de présenter l'expérience originale de Melis, qu'il a menée sur l'interprétation des tours pronominaux par des locuteurs. Pour cela, il a utilisé des verbes néologiques vides de sens qui ont été présentés dans différents contextes à des personnes auxquelles était demandée une interprétation des phrases. Il a ainsi testé les différentes constructions pronominales suivantes : le verbe pronominal sans correspondant (a), c'est-à-dire qui n'existe que sous la forme pronominale, la configuration « verbe pronominale

+ objet » (b), le verbe pronominal et sa contrepartie transitive avec un sujet animé et inanimé (c) (*Ibid.* : 35-38) :

(a) *se libucquer*

(b) *il se barufle les ouillais*

ils se baruflent les ouillais

ça se barufle les ouillais

(c) *il se pratèle*

ils se pratèlent

ça se pratèle

Il en ressort deux éléments importants qui sont le plus souvent utilisés dans l'interprétation des structures pronominales et dans leur classement possible :

- la comparaison possible des tours pronominaux avec d'autres constructions,
- l'opposition entre un sujet animé et non animé.

3.3 Quelles correspondances avec les formes pronominales italiennes ?

D'une manière générale, il est intéressant de remarquer que les emplois des formes *se-V* des langues romanes sont « représentatifs d'un type de polysémie extrêmement commun dans les langues du monde » (Creissels, 2006 : 26). Toutefois, il existe une grande variation terminologique pour définir les différentes interprétations des verbes pronominaux ou constructions pronominales d'une langue, terminologie qui peut varier d'un auteur à autre. Comme le souligne Huygue, cette variation dépend entre autres « de la diversité des courants théoriques, de la structure des typologies proposées et de l'héritage de la tradition grammaticale » (Huygue, 2019 : 8). Cependant les explications concernant la valeur de *se* et le classement des formes *se-V* proposé par Creissels (2006) concernant la langue française, et présentés précédemment, restent valable pour les autres langues romanes à quelques nuances près.

Nous allons détailler les différentes constructions pronominales en italien en essayant de les mettre en relation avec celles du français. Concernant la description des formes pronominales du verbe en français, nous nous baserons sur Riegel, Pellat & Rioul (2018). Concernant celles en italien, nous nous baserons sur une présentation effectuée par Fratter dans sa thèse de doctorat (2015), où elle définit ces formes par les termes « Verbi e costruzioni con il *si* » (*notre traduction* : verbes et constructions avec le *se*). Selon Fratter, ces verbes ont en commun les caractéristiques suivantes :

- la présence du clitique *si* dans le syntagme verbal,
- l'accord de personne entre le sujet et le clitique,
- l'emploi de l'auxiliaire *essere* (*être*) dans les formes composées,
- l'accord du participe passé avec le sujet en genre et en nombre.

Formes pronominales en italien	Formes pronominales en français
<p>Les verbi intrinsecamente riflessivi (<i>notre traduction</i> : les verbes intrinsèquement réflexifs)</p> <p>Le clitique <i>si</i> n'a pas de valeur grammaticale et est lexicalisé avec le verbe.</p> <p>Dans cette catégorie, nous retrouvons aussi les formes idiomatiques italiennes avec la combinaison de plusieurs pronoms lexicalisés comme <i>cavarsela</i> (<i>s'en sortir</i>), <i>sentirsela</i> (<i>avoir envie de</i>) :</p> <p><i>Il bambino se ne va</i> (<i>notre traduction</i> : <i>l'enfant s'en va</i>)</p>	<p>Les verbes essentiellement ou intrinsèquement pronominaux, c'est-à-dire les verbes qui n'existent que sous la forme pronominale. Le pronom complément réfléchi est assimilé ici au sujet du verbe et fait partie de la forme lexicale du verbe. On compte une soixantaine de verbes pronominaux parmi lesquels on distingue :</p> <ul style="list-style-type: none"> a. les intransitifs : <i>se demener</i>, <i>s'écrouler</i>, <i>s'évanouir</i>, b. les transitifs directs : <i>s'arroger un droit</i>, c. les transitifs indirects : <i>se souvenir de</i>, <i>s'abstenir de</i>, <i>se méfier de</i>
<p>Les costruzioni riflessive con riduzione di oggetto (<i>notre traduction</i> : les constructions réflexives avec réduction de l'objet direct)</p> <p>Le clitique <i>si</i> a une valeur ici grammaticale et représente le complément d'objet direct. Il équivaut à une forme « pronom non clitique + même » :</p> <p><i>Il bambino si veste</i> (<i>notre traduction</i> : <i>l'enfant s'habille</i>)</p> <p><i>Il bambino veste se stesso</i> (<i>notre traduction</i> : <i>l'enfant habille lui-même</i>)</p> <p>Les costruzioni riflessive con riduzione di obliquo (<i>notre traduction</i> : les constructions réflexives avec réduction de l'objet indirect)</p> <p>Ces constructions correspondent à des verbes transitifs acceptant trois arguments <x, y, z> ayant les fonctions grammaticales de sujet, complément d'objet direct (<i>oggetto</i>) et complément d'objet indirect (<i>obliquo</i>). Le clitique <i>si</i> a une valeur ici grammaticale et représente le complément d'objet indirect (<i>obliquo</i>). Il équivaut à une forme « pronom non clitique + même » :</p> <p><i>Il bambino si lava le mani</i> (<i>notre traduction</i> : <i>l'enfant se lave les mains</i>)</p>	<p>Les constructions pronominales réfléchies</p> <p>Ici le pronom complément est coréférentiel au sujet. Par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) <i>Nicolas se coiffe</i> (2) <i>Nicolas coiffe son petit frère</i> <p>Dans la construction (1), le sujet <i>Nicolas</i> est à la fois la source et le but du procès exprimé par le verbe <i>coiffer</i>, contrairement à la construction (2) où celui qui coiffe et celui coiffé sont deux personnes distinctes.</p> <p>L'interprétation réflexive, se caractérise par l'assimilation du verbe à une relation qui unit un élément à lui-même (si le sujet est un singulier non collectif), comme dans (3), ou chacun des éléments d'un ensemble à lui-même (si le sujet est singulier collectif ou pluriel), comme dans (4) et (5) :</p> <ul style="list-style-type: none"> (3) <i>Laurent s'était vêtu d'un kimono</i> (4) <i>Le couple de patineurs s'est entraîné durement pour arriver à son niveau d'excellence actuel</i> (5) <i>Les enfants s'étaient tous pris une pomme pour leur goûter</i> <p>Le pronom réfléchi a valeur ici d'une forme renforcée : <i>moi/toi/lui/elle-même</i>.</p> <p>L'interprétation réciproque, quant à elle, exprime une multiplicité de formes croisées entre les éléments d'un ensemble, sans que le procès verbal intervienne nécessairement entre tous les couples possibles de membres. Ainsi, l'interprétation de la construction (6) ne sous-entend pas que chaque enfant est au moins une fois l'origine et une fois le but du procès :</p>

<p><i>Il bambino lava le mani a se stesso (notre traduction : l'enfant se lave les mains à lui-même)</i></p> <p>Les costruzioni reciproche (notre traduction : les constructions réciproques)</p> <p>Elles se différencient des constructions réflexives avec réduction du complément d'objet direct et indirect par le fait que le sujet est pluriel :</p> <p><i>I bambini si baciano (notre traduction : les enfants s'embrassent)</i></p>	<p>(6) <i>Les enfants se lançaient le ballon rouge</i></p> <p>Le sujet est obligatoirement soit sous la forme plurielle (7), soit un singulier collectif (8) ou soit une conjonction de sujets (9) :</p> <p>(7) <i>Ils se sont rencontrés hier</i></p> <p>(8) <i>Le département de linguistique se mobilise pour soutenir l'enseignement public</i></p> <p>(9) <i>Alice et Roberto se marient l'an prochain.</i></p>
<p>Les costruzioni inaccusative pronominali (notre traduction : les constructions inaccusatives pronominales)</p> <p>Elles présentent des similitudes avec les constructions réflexives avec réduction du complément d'objet direct (ci-dessus) mais ici le sujet ne réalise pas l'action sur lui-même.</p> <p><i>Il bambino si annoia (notre traduction : l'enfant s'ennuie)</i></p>	
<p>Les costruzioni riflessive con incremento (notre traduction : les constructions réflexives avec incrémentation)</p> <p>Concernant ces constructions, elles sont basées sur les fonctions de sujet et objet. Nous distinguons deux formes :</p> <p>1) une construction réflexive sans réduction du complément d'objet et pour laquelle le clitique <i>si</i> a une valeur sémantique et est présent pour renforcer le sens de la phrase. Ce clitique n'a pas de rôle grammatical et est appelé « dativo etico » (datif éthique) ;</p> <p>Elle présente la particularité que le verbe peut être réflexif sans donner lieu à une réduction du complément d'objet et sans changer le sens de la phrase. Cette construction ne peut être paraphrasée :</p> <p><i>Chiara mangia la pizza (notre traduction : Chiara mange la pizza)</i></p>	<p>Les formes équivalentes en français sont les constructions autonomes utilisées dans le registre familier où le datif réfléchi, souvent sans correspondant non réfléchi, exprime différents modes d'appropriation :</p> <p><i>Il s'enfile un double pastis</i></p> <p><i>Il se l'est farci</i></p> <p><i>Elle s'est mangée tout le gâteau</i></p> <p><i>Il se garde tout pour lui</i></p> <p><i>Il s'est pris une de ces claques</i></p> <p><i>Alors on se la fait cette belote ?</i></p>

<p><i>Chiara si mangia la pizza (notre traduction : Chiara se mange la pizza)</i></p> <p><i>*Chiara mangia la pizza a / per se stessa (notre traduction : Chiara mange la pizza à / pour elle-même)</i></p> <p>Cette construction est employée en italien dans la communication orale et exprime une valeur intensive ou expressive dans l'action effectuée par le sujet sur l'objet. Dans notre exemple, la présence du clitique indique que Chiara a éprouvé du plaisir à manger la pizza.</p> <p>2) une construction de type réflexive apparent où le clitique <i>si</i> a valeur d'un possessif et est appelé « dativo possessivo » (datif possessif).</p> <p>Le clitique <i>si</i> est obligatoire et dans la transformation de la phrase sous sa forme transitive, il sera remplacé par un possessif. Cette construction ne peut être paraphrasée :</p> <p><i>Lorenzo ha rotto gli occhiali (notre traduction : Lorenzo a cassé les lunettes)</i></p> <p><i>Lorenzo ha rotto i suoi occhiali (notre traduction : Lorenzo a cassé ses lunettes)</i></p> <p><i>Lorenzo si è rotto gli occhiali (notre traduction : Lorenzo s'est cassé les lunettes)</i></p> <p><i>*Lorenzo ha rotto gli occhiali a / per se stesso (notre traduction : Lorenzo a cassé les lunettes à / pour lui-même)</i></p>	
<p>Les costruzioni decausative o anticausative (notre traduction : les constructions décausatives et anticausatives)</p> <p>Cette construction correspond à une forme passive en français, elle exprime le résultat d'une action. Le sujet de la phrase est de type non</p>	<p>Les constructions pronominales dites « passives »</p> <p>La construction pronominale dite « passive » ne permet ni une lecture réfléchie, ni une lecture réciproque, où l'agent serait le procès. Elle entretient avec la phrase active (10) le même rapport qu'avec la phrase passive (11) :</p> <p><i>(10) Le gratin dauphinois se prépare avec des pommes de terre et de la crème</i></p>

<p>animé. L'ordre syntaxique des phrases de ce type de construction est V (verbe) S (sujet) :</p> <p><i>Si ferma il bus (notre traduction : s'arrête le bus)</i></p>	<p>(11) <i>On prépare le gratin dauphinois avec des pommes de terre et de la crème</i></p> <p>L'analogie entre ces deux phrases est renforcée par l'absence de complément d'agent exprimé.</p> <p>Cette forme de construction peut aussi exprimer « l'aspect non-accompli » (12), des « vérités générales plus ou moins normatives » (13), des « habitudes limitées dans le temps [...] des propriétés » (14) :</p> <p>(12) <i>La transaction se fait en ce moment / La transaction est faite</i></p> <p>(13) <i>Le vin d'Alsace se boit frais</i></p> <p>(14) <i>De mon temps les jupes se portaient plus longues / Ça se vend comme des petits pains</i></p> <p>Le référent du sujet de ces constructions souvent inanimé, peut être aussi un être humain :</p> <p>(15) <i>Une telle somme / Un tel ami se trouve difficilement.</i></p>
	<p>Les verbes pronominaux autonomes, c'est-à-dire, les verbes qui changent de sens selon qu'ils sont à la forme pronominale ou non. Par exemple : <i>recueillir/se recueillir, trouver/se trouver, passer/se passer, attendre/s'attendre, douter/se douter, plaindre/se plaindre, apercevoir/s'apercevoir</i> etc. Ici, le procès exprimé par la forme pronominale a comme origine le sujet et comme point d'aboutissement le complément d'objet direct ou indirect. Mais le procès est également conçu comme se répercutant en retour sur le sujet. Si par exemple nous prenons les verbes <i>attendre</i> et <i>s'attendre</i>, la forme non pronominale <i>attendre quelque chose ou quelqu'un</i>, dénote une attitude passive du sujet, qui ne fait rien d'autre que d'attendre, alors que l'emploi de la forme pronominale <i>s'attendre à quelque chose</i> souligne une réflexion du sujet qui entraîne une modification de l'état psychologique de celui-ci.</p>
	<p>Les constructions pronominales dites « neutres »</p> <p>Cette construction concerne les verbes transitifs, et s'exprime par la fusion du sujet et du complément d'objet direct. La forme pronominale constitue une sorte de correspondant intransitif.</p> <p>(16) <i>L'enfant se coucha / se réveilla / se baissa</i></p> <p>(17) <i>Une occasion s'est présentée</i></p> <p>(18) <i>Le vent/ le soleil se lève</i></p>

Tableau 2 : Comparaison des formes pronominales en italien et en français

Par rapport à ce que l'on trouve dans la grammaire française de Riegel, Pellat & Rioul (2018) et dans la thèse de Fratter (2015), on observe que certaines correspondances ne sont pas présentes entre les deux langues pour tous les cas de formes pronominales. Cela ne signifie pas qu'elles n'existent pas en français ou en italien, mais elles ne sont pas regroupées de la même manière ou ne sont pas définies selon la même terminologie. Ainsi, pour les *constructions inaccusatives pronominales* italiennes, celles-ci correspondent aux formes pronominales de type *antipassif*. Or comme le souligne Janic, « l'emploi antipassif de *se* n'est habituellement pas pris en compte dans les travaux français » et « n'appartient à aucune catégorie distinguée dans la typologie traditionnelle » (Janic, 2019 : 71-72). Tout d'abord, celles-ci (19) sont difficiles à identifier en français par leurs constructions semblables à des constructions réfléchies (20) ou lexicalisées¹⁵ (21) qui peuvent être suivies d'un argument oblique.

(19) *Cet étudiant attaque toujours les révisions un mois à l'avance*

Cet étudiant s'attaque toujours aux révisions un mois à l'avance

(20) *Paul libère Pierre de son bourreau*

Paul se libère de son bourreau

(21) *Justine attend une réponse rapide*

Justine s'attend à une réponse rapide

De plus, après une étude sémantique fine, ces constructions restent marginales, seulement quatre verbes français seraient concernés : *attaquer*, *agripper*, *saisir* et *confesser*.

Concernant la dénomination italienne de *constructions décausatives et anticausatives*, celles-ci font référence aux *constructions pronominales passives* en français, et plus précisément aux structures du médiopassif et de l'anticausatif réfléchi. Le médiopassif (22) et l'anticausatif réfléchi (23) sont formellement identiques car « ils se caractérisent tous deux comme des structures présentant une alternance entre une variante transitive [...] et une variante réfléchie [...] dont le sujet correspond à l'objet de la structure transitive » (Knittel, 2019 : 87) :

(22) *La basilique de Fourvière se voit de loin*

On voit la basilique de Fourvière de loin

(23) *Le mur s'est fissuré*

Le tremblement de terre a fissuré le mur

Tandis que le médiopassif ne s'applique qu'aux verbes événementiels (24) et ne peut être employé qu'avec des verbes dont le sujet est agentif et animé, les verbes anticausatifs décrivent,

¹⁵ Nous précisons ici que la construction pronominale lexicalisée, à laquelle fait référence Janic (2019), concerne les catégories de verbes essentiellement pronominaux et les verbes dont le sens change, avec plus ou moins de nuances, à la forme pronominale.

eux, un changement d'état : « L'argument qui subit ce changement d'état est sujet dans la variante intransitive et apparaît en position objet dans la variante transitive, où le sujet exprime une cause. Le verbe s'interprète alors comme « *faire* + Vintransitif » » (*Ibid.* : 91) (25) ; et aussi « la contrepartie transitive admet comme sujet un initiateur non humain, et ce indépendamment de la possibilité pour ce verbe d'admettre par ailleurs d'autres types de sujets, notamment des agents » (*Ibid.* : 97).

(24) *De nombreux immeubles se sont construits ces derniers temps à l'est de Lyon*
On a construit de nombreux immeubles ces derniers temps à l'est de Lyon

(25) *Le vent a cassé les branches du cerisier du Japon*
Les branches du cerisier du Japon se sont cassées / Les branches du cerisier du Japon se sont faites casser

Le médiopassif est formellement différent du passif. Le passif se construit en français avec l'auxiliaire *être* et ne comporte pas de clitique réfléchi (26). Contrairement au médiopassif, il « s'applique aux verbes transitifs directs indépendamment des propriétés sémantiques de leurs arguments » (27) et « le sujet actif peut apparaître [...] sous la forme d'un complément d'agent introduit par *par* » (*Ibid.* : 99), ce qui n'est pas possible avec le médiopassif (28).

(26) *Le paysan a rentré les chèvres*
Les chèvres ont été rentrées

(27) *Les lumignons du 8 décembre à Lyon ont été éteints par la pluie et le vent*
La pluie et le vent ont éteint les lumignons du 8 décembre à Lyon

(28) *Un tableau de Filippino Lippi s'est vendu (*par son propriétaire)*

Enfin, il est à préciser que, selon Thoirey (1994), les formes italiennes connaissent une ambiguïté d'interprétation avec le pronom réfléchi *si* dans les *emplois médiopassif*, correspondant aux *formes impersonnelles* et *passivantes*. Dans les formes impersonnelles, le clitique *si* s'emploie majoritairement avec des verbes intransitifs. Toutefois, il peut s'employer avec des verbes transitifs. L'ambiguïté porte alors sur l'interprétation soit d'une forme impersonnelle, soit d'une forme passivante. Prenons la phrase suivante (Thoirey, 1994 : 21) :

(29) *la vita che vi si viveva*

Elle peut se traduire de deux manières différentes :

(30) *la vita che uno vi viveva [la vie qu'un y vivait]*

(31) *la vita che vi era vissuta [la vie qui y était vécue]*

Chapitre 4 : synthèse

En partant de la complémentarité des recherches en acquisition des langues et de l'approche psychocognitive, nous avons pu à l'aide de couples de notions opposées et complémentaires à la fois, approfondir les notions abordées dans la problématique de ma recherche et lui donner ainsi un cadre théorique précis.

Dans un premier temps, avec les notions d'acquisition/apprentissage, nous avons pu présenter les mécanismes qui entrent en jeu dans l'apprentissage d'une langue étrangère et ainsi préciser ce que nous prendrons en compte pour notre recherche. Notamment, la considération de l'erreur comme la manifestation d'une « compétence transitoire », telle que définie par Corder (1980), faisant donc « corps » avec l'interlangue de l'apprenant, justifiera pourquoi nous ne parlerons pas d'erreurs dans la présentation du test aux participants et dans l'analyse de leurs réponses. Nous avons aussi distingué les principaux facteurs de l'influence translinguistique, sur lesquels nous pensons pouvoir nous appuyer pour analyser et interpréter les données recueillies. Ce sont les facteurs suivants : psychotypologie de l'apprenant, notamment en tenant compte que nous sommes en présence de langues romanes puisque les participants au test sont italophones, facteur L2 et prise de conscience métalinguistique.

Dans un deuxième temps, nous avons abordé la partie psychocognitive de la recherche, en définissant tout d'abord ce qu'est la conscience métalinguistique chez tout apprenant de langue. Le test qui se présente comme une série de questions qui attendent des réponses d'ordre épilinguistique et métalinguistique, nous a amenée à définir ces termes. L'existence de transferts métalinguistiques liés aux connaissances métalinguistiques des langues par l'apprenant apparaît comme un facteur proche de la prise de conscience métalinguistique, qui fait partie des facteurs non structurels des influences translinguistiques dont parle Jessner (1999). Ainsi nous pouvons encore une fois prendre conscience de l'absence de frontière entre les recherches en acquisition des langues et l'approche psychocognitive. Enfin il nous a paru utile d'éclaircir les termes de bilinguisme, multilinguisme, plurilinguisme et bilingualité, qui seront utilisés pour présenter le test initial conçu par Pinto & El Euch, et dont s'inspire le test que j'ai élaboré pour cette recherche.

Dans un troisième temps, nous avons présenté le savoir linguistique sous deux aspects. Les savoirs et savoir-faire linguistiques que possède tout apprenant, qui sont issus des connaissances déclaratives et procédurales qui se mettent en œuvre dans tout apprentissage

d'une langue. Le savoir linguistique qui sera utilisé, à travers le test, chez les participants italophones, et qui concerne l'emploi des formes pronominales. La présentation des formes pronominales, en français et en italien, va nous permettre de mieux comprendre par la suite la méthodologie suivie pour élaborer le test. Cet aperçu permettra aussi de mieux appréhender la complexité que leur interprétation peut représenter aussi bien pour un apprenant italophone que francophone, et viendra apporter des éléments complémentaires pour l'analyse des réponses écrites au test par les participants italophones.

Ainsi, c'est en ayant conscience de ces liens profonds qui unissent langage et cognition, que nous allons maintenant aborder la partie expérimentale de notre recherche.

Partie 2 - Cadre expérimental : entre contextes, conception, méthodologies et interprétation

Chapitre 1 : contextes, conception, méthodologies

Nous abordons désormais la partie expérimentale de ma recherche. Pour rappel, nous cherchons à observer s'il y a bien l'existence d'une IT dans le développement de la conscience métalinguistique de nos apprenants et d'en détecter les formes, qui peuvent être aussi bien identifiées comme les facteurs déterminants de l'IT présentés ci-dessus, mais qui peuvent être aussi autres. Les données utilisées pour ma recherche, sont recueillies grâce à un test élaboré à cet effet. Il est axé sur l'emploi et l'interprétation des verbes pronominaux en français. Afin de mener à bien mon travail de recherche, j'ai constitué un « carnet de bord ». Il m'a permis de consigner sur le moment, ce qui m'a paru intéressant de noter, et qui m'aidera par la suite à faire cet « effort d'explicitation qui porte sur la description de l'environnement [...], sur la description des actions conduites, qui porte sur cet environnement [...] mais aussi sur les acteurs eux-mêmes à travers leurs *intentions*, leurs *perceptions*, leurs *jugements* », c'est-à-dire à « développer les raisons qui ont poussé à faire la remarque, à prendre la note » (Berthon, 2000 : 6).

Nous allons commencer par définir les contextes dans lesquels s'est déroulée la partie expérimentale de ma recherche, ainsi que le public ciblé. Puis nous aborderons la partie consacrée à la conception du test avec tout d'abord une présentation des tests développés par Pinto et El Euch (2015), qui ont inspiré la conception de celui de ma recherche. Puis viendront la partie méthodologique suivie pour l'élaboration du test et qui a permis de recueillir les données, et celle de la description de sa réalisation. Enfin, nous terminerons par le protocole suivi pour la codification des données recueillies.

1.1 Où les contextes sont pluriels

Le cadre expérimental de ma recherche se situe en contexte universitaire italien à l'université de la Sapienza à Rome. Contrairement à certaines régions italiennes frontalières à la France, où le taux de francophones est de 15%, ce qui représente une population de 9,39 millions d'habitants¹⁶, et où le français et l'italien se côtoient, dans la région du Lazio et à Rome, la langue de référence est l'italien standard. Le terme de *standard* renvoie ici à la

¹⁶ Cf site internet Tout l'Europe <https://www.toutleurope.eu/actualite/les-francophones-au-sein-de-l-union-europeenne.html>

particularité du paysage linguistique italien, c'est-à-dire que l'italien standard n'est parlé que dans les institutions d'enseignement (écoles, universités). Comme le souligne Pallotti, « Beaucoup d'élèves ont comme « langue maternelle », parlée à la maison, un dialecte, ou une variété d'italien non-standard. [...] Certaines de ces variétés sont très similaires à la norme, et elles ne diffèrent que par la prononciation, alors que d'autres sont très différentes. » (Pallotti, 2007 : 111). Du point de vue de l'enseignement du français, nous sommes dans un apprentissage guidé en milieu universitaire, et dans un contexte hétéroglotte où la langue française n'est parlée qu'en classe. Les participants à la partie expérimentale de ma recherche qui nous ont permis de constituer le recueil des données nécessaires, sont des étudiants qui sont issus de licences et de masters dans le domaine des langues.

Cette recherche s'inscrit elle-même dans un contexte international très particulier dans l'Histoire du XXIème siècle, puisqu'elle se déroule en pleine pandémie du coronavirus. La fermeture des universités a été déclarée en Italie le 5 mars 2020, soit trois jours après mon arrivée à l'université de la Sapienza. Ce contexte particulier a remis en cause au départ ma recherche puis par la suite l'a orientée fortement, notamment concernant les participants au test. Il était prévu initialement d'effectuer ce test avec des étudiants issus des cours des lecteurs français. Dans le système universitaire italien, le lecteur est un enseignant de LE, souvent natif, dont le rôle est d'apporter un complément dans l'enseignement du professeur dans la formation linguistique des étudiants, à travers une approche pratique de la LE. Le test était programmé initialement dans une salle réservée et en notre présence. Mais compte tenu de la fermeture de l'université, je n'ai pu prendre aucun contact directement ni avec les lecteurs, ni avec les étudiants. Afin de nous adapter à la situation de distanciation sanitaire et de fermeture des locaux, et de pouvoir effectuer ce test dans ce nouveau contexte, nous l'avons organisé à distance et nous l'avons ouvert à tout étudiant des filières linguistiques ayant appris le français, ainsi qu'à tous les niveaux de français, du niveau débutant à celui de confirmé. Cette participation au test donnait en contrepartie aux étudiants un point crédit pour les activités formatives autres que les cours d'enseignement. Par conséquent, ce test a la particularité de s'effectuer avec un public anonyme, de tous niveaux de français confondus, et à distance.

Enfin, d'un point de vue microsocial, c'est-à-dire au sein même de l'université de la Sapienza, concernant la conception du test et de son déroulement, ma recherche a bénéficié d'un contexte particulier et ce même à distance. J'ai pu associer à mon approche réflexive individuelle pour la mise en place de la partie expérimentale de ma recherche, une approche réflexive collective. Le terme *réflexif* fait référence ici à la notion de réflexivité telle que définie par Blanchet :

Il faut d'abord s'entendre sur la notion de réflexivité. Elle conjugue la réflexion au sens de la « pensée » et au sens du « reflet ». L'essentiel y est, je crois, l'idée d'une démarche par laquelle je m'interroge moi-même (comme je me regarde dans un miroir) et où je suis interrogé par autrui (qui me renvoie ainsi une image) sur mes propres actes et mes propres discours (Blanchet, 2009 : 145).

J'ai pu travailler avec un groupe d'étudiantes italiennes en *Laurea Magistrale (master)*, ayant un niveau de français C1 selon le CECRL, et que mon tuteur a comme étudiantes en enseignement. Ce groupe a été préparé à ma recherche par mon tuteur et moi-même, d'un point de vue connaissances linguistiques à avoir, et il a été sensibilisé aussi à l'approche didactique. C'est-à-dire que, pour les connaissances linguistiques pré-requises, j'ai fait un cours à distance en français présentant les différentes formes des verbes pronominaux français, ainsi que les accords du participe passé. Ce cours a été associé par la suite à une séance d'activités sur l'application des accords du participe passé avec les verbes pronominaux en français. Le groupe d'étudiantes a bénéficié aussi d'une présentation en français par Merlin (2014) de son article. Puis, afin de sensibiliser les étudiantes à une approche didactique des stratégies d'apprentissage d'une langue, nous avons fait une présentation conjointe, mon tuteur et moi-même, en italien, de la thèse de Fratter (2015) sur l'apprentissage des verbes pronominaux en italien. Ces deux présentations ont permis au groupe d'étudiantes, d'une part d'approfondir leurs connaissances sur les verbes pronominaux en français, et d'autre part de mener une réflexion sur les interactions possibles entre langues apparentées. Notre objectif était qu'elles puissent apporter un regard constructif lorsque je leur ai présenté le test que j'avais élaboré, et qu'elles soient en mesure par la suite de le présenter, selon les modalités établies ensemble, aux divers groupes d'étudiants qui ont participé au test. Ainsi, malgré ce contexte de distanciation et même si le recueil des données s'est fait à distance, mon terrain de recherche peut être défini, selon Blanchet, comme un « espace temporel, social et situationnel (au sens d'une micro-situation d'interactions) [...] un réseau d'interactions humaines et sociales, fréquenté et transformé par le chercheur, qui en fait partie de façon récursive » (Blanchet, 2001 : 9).

1.2 Que sont les tests développés par Pinto et El Euch ?

Les tests élaborés en 1999 et 2000 par Pinto & El Euch sont de véritables « instruments de mesure » (Pinto & El Euch, 2015 : 1) de l'habileté métalinguistique des personnes, quel que soit leur âge. En mesurant l'habileté linguistique, ils permettent ainsi de « déterminer le niveau de développement de la conscience métalinguistique » (*Ibid.* : 1). Ils ont des formes différentes

selon les niveaux de conscience dépendant de l'âge. Il existe par conséquent trois types de test développés, appelé respectivement THAM-1, THAM-2 et THAM-3. Le premier s'adresse aux jeunes enfants de 4 à 6 ans ou « en termes institutionnels, pour les tranches scolaires où s'effectue la transition entre l'école maternelle et le début de la scolarisation primaire dans la plupart des pays occidentaux » (*Ibid.* : 39), le second à des enfants et préadolescents dont les âges se situent entre 9 et 14 ans, et le troisième à des « adolescents et des adultes et, de ce fait, il cible les sujets de 16 ans et plus, qu'ils soient en situation scolaire ou professionnelle » (*Ibid.* : 151).

Pour établir l'évaluation des réponses ML, Pinto & El Euch se sont inspirées du *modèle de l'équilibration* conçu par Piaget pour expliquer le développement dans le domaine de la pensée scientifique. Selon celui-ci, « toute connaissance débute par une forme de déséquilibre, dans les données du réel ou dans la représentation que le sujet se fait de ces données. La résolution du problème posé par ce déséquilibre fait appel à une recombinaison des contradictions dans une nouvelle synthèse, où chaque donnée trouve sa justification à titre de cas particulier d'un système de transformations. » (*Ibid.* : 43). Nous disposerions de trois types de processus cognitifs dénommés *régulations mentales* pour faire face à ces contradictions :

Au niveau le plus élémentaire, par une régulation dite *alpha*, le sujet ignore tout simplement la perturbation qu'il a devant lui, soit parce qu'il ne la reconnaît pas, soit parce qu'il ne sait pas comment s'y prendre. Au niveau immédiatement supérieur, celui des régulations *béta*, le sujet prend en compte la perturbation, mais l'aborde par des modifications locales et successives prenant souvent la forme d'un compromis, ce qui ne change pas foncièrement sa représentation du problème. C'est seulement au niveau *gamma* que s'opère cette transformation de son système de pensée. Le sujet est alors en mesure de recomposer les données apparemment contradictoires de son problème en un ensemble où chaque élément trouve sa place en tant que cas particulier d'un principe abstrait. (*Ibid.* : 39)

Par conséquent, nous retrouverons ces trois niveaux, qui traduiront, de manière différente dans chaque THAM, des régulations *alpha*, *béta* et *gamma* :

- Au niveau 0, le sujet *ignore le conflit métalinguistique* qui lui est posé, soit par le silence, soit par la simple répétition de l'item ou d'une de ses parties, soit par des réponses « je ne sais pas », soit par des justifications tautologiques, du type « c'est comme ça parce que c'est comme ça ».

- Au niveau 1, le sujet *prend en compte partiellement le conflit*, mais sans trancher véritablement.
- Au niveau 2, enfin, le sujet *saisit précisément l'essence de ce conflit* et y fait face par une prise en compte systématique des éléments pertinents du problème qui lui est posé. (*Ibid.* : 44)

Les tests proposés demanderont systématiquement aux participants une explication ou justification de leurs réponses car « Pinto (1995, 1999) a estimé que la présence ou l'absence de l'argumentation et sa pertinence, plus ou moins fondée, étaient l'expression de niveaux métalinguistiques irréductibles les uns aux autres » (*Ibid.* : 68). Ainsi, ces tests visent « à mesurer la compétence épilinguistique en même temps que la conscience métalinguistique au niveau phonologique, morphosyntaxique, sémantique et pragmatique. La possibilité dans chacune des épreuves d'analyser et de comparer de manière systématique les réponses épi et méta constitue l'une des qualités de ce protocole qui peut être utilisé, avec des fins différentes, aussi bien par le psycholinguiste que par le linguiste car il permet non seulement d'observer quelle réponse a été donnée à un certain input (niveau épilinguistique) mais aussi de quelle manière et à travers quelles catégories l'informateur est capable de la justifier (niveau métalinguistique) (Floquet, 2018 : 337). Ces tests peuvent se dérouler aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, individuellement ou collectivement, excepté le THAM-1, qui, s'adressant à de jeunes enfants, ne peut s'effectuer qu'à l'oral et individuellement.

Enfin, je terminerai par une description synthétique des différentes épreuves des tests THAM-2 et THAM-3, qui ont été utilisés pour la conception du test de ma recherche. Tout d'abord, le THAM-2, qui s'adresse, pour rappel, à de jeunes enfants et préadolescents entre 9 et 14 ans, est composé de six épreuves : « *Compréhension, Synonymie, Acceptabilité, Ambiguïté, Fonction grammaticale et Segmentation phonémique* » (Pinto & El Euch, 2015 : 67). Les épreuves de *Compréhension* et *Synonymie* se présentent sous la forme d'un questionnement sur un certain nombre de paires de phrases. L'épreuve de *Compréhension*, porte sur la compréhension d'une relation grammaticale et sémantique dans les deux phrases. L'épreuve de *Synonymie* porte sur le lien entre la sémantique et la formulation dans les deux phrases. Elle est composée d'une paire de phrases qui joue le rôle de distracteur. L'épreuve d'*Acceptabilité* est composée d'items comportant différents types de phrases incorrectes d'un point de vue sémantique et morphosyntaxique. L'épreuve d'*Ambiguïté* est composée d'items ayant des ambiguïtés au niveau sémantique et syntaxique. L'épreuve de *Fonction grammaticale* est composée d'items testant la compréhension des fonctions grammaticales de sujet, objet et complément et d'autres évaluant la compréhension de certains adverbes (temps et manière) et

de certaines propositions subordonnées. Enfin l'épreuve de *Segmentation phonémique*, composée de quatre parties, est « différente des autres épreuves à plusieurs égards. La différence principale se situe dans l'analyse linguistique car on ne retrouve plus la phrase avec ses contraintes au niveau syntagmatique. Le sujet est plutôt appelé à analyser des phonèmes, des syllabes et des morphèmes lexicaux au niveau paradigmatique » (*Ibid.* : 73). Le THAM-3, qui s'adresse à des adolescents et adultes, est constitué « de trois épreuves ; deux de celles-ci, à savoir *Compréhension* et *Langage figuré*, sont de nature méta-sémantique et mettent l'accent, respectivement, sur les utilisations conventionnelles et les utilisations créatives du langage. S'ajoute à ces deux épreuves une épreuve méta-grammaticale et méta-syntaxique, *Acceptabilité*. » (*Ibid.* : 153).

1.3 Quelle méthodologie de conception du test ?

Le choix du terme *méthodologie*, plutôt que *méthode*, qui a été suivie pour concevoir le test, a toute son importance. Si la méthode est « un ensemble de procédés et de techniques [...] visant à susciter [...] un comportement ou une activité déterminée » (Puren, 1988 : 11), par opposition, la méthodologie « oriente vers une pratique réflexive, menée en fonction de critères reconnus par une communauté (de chercheurs) mais sans que l'on postule d'unicité des réponses possibles et donc du paradigme de référence » (Demaizière & Narcy-Combes, 2007 : 1). C'est dans cet esprit, propre à la recherche en sciences humaines, que ce test a été conçu. Il s'est inspiré d'un test déjà établi, mais au lieu d'en suivre la méthode, qui présuppose « un paradigme unique » d'application, il a été adapté au contexte de ma problématique grâce à une méthodologie qui « permet, à partir d'un corps de principes ou de repères reconnus, de construire une action (de recherche pour nous ici) adaptée au contexte spécifique dans lequel elle se met en place » (*Ibid.* : 1).

1.3.1 Entre objectifs initialement visés et contextes d'élaboration

Les tests THAM-2 et THAM-3 existent en différentes langues dont l'espagnol, l'italien et le français. Ils ont été utilisés, entre autres, pour examiner le rôle des habiletés ML dans une situation de bilinguisme ou de plurilinguisme ou encore pour étudier les « effets à long terme du bilinguisme précoce » (Pinto & El Euch, 2015 : 153). Par conséquent, il a fallu adapter ces tests à ma recherche afin de permettre cette fois l'observation d'une IT dans la conscience ML des participants italophones dans leur apprentissage de la langue française. De même, nous souhaitons sélectionner au départ un public d'un niveau intermédiaire et confirmé dans les classes des lecteurs de français, afin de pouvoir se soustraire aux difficultés de compréhension

des énoncés et items du test. Avec le contexte de coronavirus, une invitation générale et anonyme a été lancée par mon tuteur, pour être sûr de récolter un nombre suffisant de participants. Par conséquent, nous avons intégré des étudiants ayant, au minimum, au moins un an d'apprentissage de français, et au maximum, quinze ans. De même, nous avons envisagé d'effectuer deux étapes dans la mise en place du test. Une première étape avec une séance d'essai, qui aurait servi à affiner la mise en place et le déroulement du test. Pour cela, deux tests finaux ont été créés. Mais compte-tenu du contexte de réalisation à distance et du temps disponible, il n'a été possible d'organiser que la passation d'un seul test.

1.3.2 Conception du test initial et réflexions

Initialement, nous avons orienté la conception du test en fonction du public déterminé pour participer au test, c'est-à-dire des étudiants italophones, tous âgés de plus de 16 ans. Par conséquent, nous avons sélectionné le THAM-3. Nous avons donc distingué les trois épreuves suivantes : *Compréhension*, *Acceptabilité* et *Langage figuré*. L'épreuve de *Compréhension* était constituée de paires de phrases dont le thème était basé sur le changement de sens des verbes à la forme pronominale en français. L'épreuve d'*Acceptabilité* était constituée d'un texte avec un certain nombre d'anomalies grammaticales basées sur l'accord du participe passé à la forme pronominale. Suivant les consignes du THAM-3, nous avons inséré un certain nombre de distracteurs déterminé par rapport aux nombres d'anomalies totales, afin de ne pas focaliser l'attention du participant au test sur l'accord du participe passé des verbes pronominaux (ainsi pour 14 anomalies, nous avons inséré 6 distracteurs). Nous employons bien ici le terme d'*anomalie*, en référence à notre conception de « statut positif » (Marquilló Larruy, 2003 : 72) de l'erreur présentée dans la partie théorique précédente. Enfin la troisième épreuve, celle de *Langage figuré* était consacré à la compréhension d'expressions imagées utilisées dans le langage oral ou familier utilisant les verbes pronominaux.

Cette première version du test n'a pas été retenue pour diverses raisons :

- la partie compréhension était trop axée sur une seule catégorie de verbes pronominaux : les verbes de sens différents à la forme pronominale,
- l'accord du participe passé des verbes pronominaux étant déjà complexe pour un locuteur natif, n'était pas accessible à tout niveau d'apprenant du français,
- le travail de compréhension sur les expressions imagées nécessitait plus de préparation en amont en terme lexical (avec l'aide des lecteurs notamment, ce qui n'était pas possible compte-tenu du contexte), obligeait à préciser dans l'énoncé des mots comme *verbes*, *formes pronominales* pour focaliser l'intérêt des participants sur ce qui nous intéressait

d'observer. Or nous ne souhaitons pas employer de métalangage dans nos énoncés afin de ne pas influencer les participants dans leurs réponses ML. De plus, l'emploi d'expressions imagées complexes dans sa compréhension, ne permettait pas vraiment une réflexion métalinguistique sur l'emploi des verbes pronominaux en français.

D'une manière générale, sa structure ne favorisait pas une réflexion sur l'emploi des verbes pronominaux en français, notamment sur les aspects réfléchis vs réciproques ou bien sur l'emploi des verbes pronominaux dans les formes passives. De plus, les similitudes et les différences entre les deux langues apparentées en présence n'étaient pas mises en valeur et cela ne permettait pas de solliciter chez l'étudiant une réflexion ML sur les structures des deux langues, pouvant favoriser ainsi l'observation d'IT. Afin de tenir compte de ces raisons, une deuxième version du test a été conçue.

1.3.3 Structure du test final

Le test final, cf. *Annexe 1, p. 94*, se présente comme un mélange des tests THAM-2 et THAM-3 dans sa composition, mais aussi intègre des modifications et nouveautés pour s'adapter à la problématique de ma recherche. Les réponses considérées comme EP sont du type oui/non. Les réponses ML correspondent à la justification de la réponse EP. Sa structure est la suivante :

- une partie 1 : s'apparente à l'épreuve de *Compréhension* (présente dans le THAM-2 et THAM-3) portant sur des verbes de sens différent à la forme pronominale ;
- une partie 2 : s'apparente à l'épreuve de *Synonymie* (présente dans le THAM-2), portant sur des verbes pronominaux de sens réfléchi, réciproque et ceux employés à la forme passive. Un distracteur a été inséré, respectant la structure du THAM-2 ;
- une partie 3 : s'apparente à l'épreuve de *Fonction grammaticale* du THAM-2, tout en étant plus créative et en différant de celle-ci, qui s'assimile à des questions très scolaires. Elle est un mélange de réflexion sur la synonymie de paires de phrases, sur leur acceptabilité grammaticale (aspects morphosyntaxiques) et sur leur interprétation possible (aspect sémantique). Elle établit une sorte de jeu avec l'emploi des verbes pronominaux en français et non pronominaux en italien, et inversement. Elle permettrait ainsi d'identifier une sensibilité possible des étudiants italophones à la distance entre les formes pronominales françaises et italiennes. La consigne de l'activité, qui est « peut-on dire ça ? », permet avec l'emploi du verbe *dire* de tenir compte du langage parlé, intégrant souvent un registre de langue plus familier ;

- une partie 4 : intitulée *Ambigüité*, elle est une réflexion sur les limites de la langue française dans l'interprétation de la réflexivité et de la réciprocité. Elle s'apparente plus à la partie *Compréhension* du THAM-3 ;
- une partie 5 : elle correspond à l'épreuve d'*Acceptabilité*, présente dans les THAM-2 et THAM-3. C'est une partie un peu plus ludique de par sa lecture. Cette épreuve fait appel à la fois aux capacités de réflexion sémantique et syntaxique de la part des participants italophones dans les deux langues romanes en présence. Elle est constituée d'un texte court comportant huit anomalies. Six anomalies sont liées à des expressions issues de constructions pronominales idiomatiques italiennes, c'est-à-dire à plusieurs particules, où le clitique *si* prend soit la valeur d'un datif éthique (ou valeur intensive), soit celle d'un datif possessif. Elles ont été transcrites sans transformation en français. Nous avons inséré deux distracteurs, c'est-à-dire deux anomalies ne se référant pas aux verbes pronominaux à savoir un accord d'un verbe à l'imparfait et l'emploi d'un verbe à la forme infinitive ou au participe passé. Les participants devront les repérer, apporter une correction et justifier leurs choix.

Enfin, dans la conception de ce test, nous avons pris le soin de ne pas employer de métalangage, en particulier aucune allusion n'est faite aux mots *verbe* ou *forme pronominale* dans les énoncés. Les phrases de chaque item du test proviennent des différentes lectures que j'ai effectuées concernant les verbes pronominaux. Une réelle mise en valeur de l'emploi des verbes pronominaux français en corrélation avec les verbes italiens a été effectuée, ce qui a généré un accord commun sur une adaptation réussie de ce test à un contexte d'étudiants italophones en apprentissage du français. Les échanges avec le groupe d'étudiantes italiennes a permis d'évaluer les difficultés de compréhension que le test pouvait représenter pour les participants italophones et ainsi d'en ajuster le vocabulaire employé dans les consignes rédigées en français. Le deuxième test qui était prévu initialement, a été conçu de la même manière.

1.4 Quel corpus ?

En tenant compte du contexte particulier dans lequel s'est effectué le recueil des données, nous pouvons nous situer dans une étude transversale et synchronique, c'est-à-dire que nous avons formé notre corpus avec un recueil de données à un instant t, issu d'étudiants italophones ayant différents niveaux de français. De même, un corpus a été établi pour le groupe de contrôle, qui servira de repère par la suite pour l'interprétation des données. Il a été constitué de données issues d'étudiants natifs francophones en master de Didactique des Langues et des Cultures. Le

corpus sera ici « utilisé pour explorer, confirmer ou infirmer des théories et/ou des hypothèses » (Tellier, 2014 : 5), c'est-à-dire « dans une approche déductive (data-based) » (Tognini-Bonelli, cité dans Tellier, 2014). Les données recueillies sont de type « données contrôlées » c'est-à-dire « recueillies dans un cadre expérimental » (*Ibid.*).

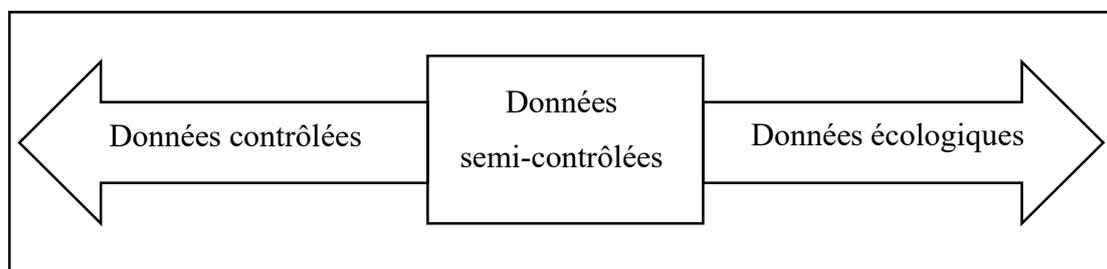


Figure 9 : Continuum de recueil de données (*Ibid.* : 6)

1.4.1 L'échantillon

L'échantillon sur lequel a été effectuée ce test est constitué de 30 participants italo-phones, tous étudiants issus de filières linguistiques, âgés entre 19 et 42 ans. Le groupe de contrôle est constitué de 10 participants, tous étudiants francophones, âgés entre 24 et 58 ans. D'après les données récoltées auprès des étudiants, les niveaux de français se situent entre A2 et C1, selon les critères d'évaluation du CECRL. La pratique du français, en milieu guidé ou non, va de 1 à 15 années. Nous n'avons pas fait de distinction par sexe, ce critère n'étant pas retenu comme pertinent pour notre recherche.

1.4.2 Protocole d'administration

Ce test est prévu initialement comme un test écrit, qui peut être administré individuellement ou en groupe. Dans ce dernier cas, le nombre de participants par groupe doit être restreint, de manière à ce que les participants puissent être placés suffisamment espacés dans la salle de façon à éviter tout échange d'informations, mais aussi de manière à leur permettre de communiquer avec les personnes administrant le test et obtenir ainsi plus facilement des réponses à leurs interrogations.

Compte tenu du contexte de pandémie du coronavirus et pour se rapprocher au maximum des conditions initialement prévues, nous avons tenté l'expérience d'organiser ce test en utilisant les technologies de communication à distance. « Pour toute activité au sein de laquelle les tâches dépendent de l'utilisation d'instruments spécifiques, il importera de repérer les interactions entre apprenants et les technologies. » (Caws, Lousada & Marra, 2019 : 3). Dans

cet objectif, nous avons constitué quatre groupes afin de répartir en petit nombre les participants et de conserver ainsi une relative « proximité » en cas de questionnement des participants. Chacun des groupes était administré par quatre personnes (deux étudiantes du groupe participant à ma recherche accompagnées de mon tuteur et moi-même). Pour chaque groupe, deux séances ont été organisées entre le 26 mai et le 4 juin. Pour chaque séance, il y a eu de 1 à 7 participants. Ceux-ci avaient l'obligation d'être équipés d'une vidéo-caméra/webcam afin d'être visibles pendant le test. Ces éléments étaient précisés dans le mail d'invitation à la séance de test. Un enregistrement vidéo du déroulement de chaque séance a été effectué. Pour un respect de confidentialité du test, le test était envoyé par mail, à tous les participants, lors de leur connexion à la séance via meetgoogle : c'est-à-dire qu'un mail leur était adressé avec un fichier Word en pièce jointe en direct afin qu'ils découvrent le test en notre présence. Ensuite, les participants répondaient au test dans ce même fichier Word et nous le renvoyaient par mail en fin de séance. Puis la séance se terminait.

Concernant le groupe de contrôle, les séances ont été effectuées dans les mêmes conditions pour respecter l'équité de traitement pour tous les participants, italophones et francophones natifs.

1.4.3 Durée des épreuves

La durée de chaque séance a fait suite à une réflexion collective et nous l'avons fixée à 1 heure incluant le temps de présentation du test, ce qui représente à peu près 10 minutes par partie. Conformément aux tests élaborés par Pinto & El Euch, « le temps ne constitue pas un élément d'évaluation, mais simplement une limite indispensable au bon déroulement du test » (Pinto & El Euch, 2015 : 162).

1.4.4 Protocole de présentation du test aux participants

Les cinq parties sont écrites en français, y compris les exemples et la consigne de la partie 5. Dans un objectif d'enlever tout stress de la part des participants par rapport au mot *test* et ce qu'il pourrait représenter en termes d'évaluation par exemple, les consignes générales du test sont rédigées et présentées à l'oral en italien par les administrateurs du test afin d'assurer la compréhension de l'objectif du test. Il est rappelé aussi que ce test n'est pas noté, qu'il est anonyme, que ce n'est pas un test psychologique. Il est aussi précisé qu'il n'y a pas d'attente précise de notre part sur leurs réponses ML en termes de réponses correctes ou incorrectes, ceci afin d'enlever le stress de ne pas répondre correctement à un modèle attendu. Chaque partie est expliquée oralement en italien par les administrateurs. Les exemples présents dans les parties

de 1 à 4 sont commentés par l'administrateur du test en italien. Quant à la partie 5, ne comportant pas d'exemple, l'examineur se limite à lire la consigne de l'épreuve sans faire de traduction en italien. L'administrateur précise que les réponses ML des participants italophones sont acceptées en français, en italien ou dans un mélange des deux langues, ceci afin de ne pas entraver leur réflexion ML par une difficulté linguistique d'expression écrite en français. Enfin, il est aussi précisé qu'une réunion sera organisée par la suite pour échanger sur leurs ressentis et expliquer la finalité du test dans le cadre de ma recherche.

1.5 Quel protocole de codification ?

Pour rappel, deux types de connaissances sont évalués à travers ce test : épilinguistique et métalinguistique. La dimension EP, qui « fait appel aux connaissances implicites des règles de la langue française » (*Ibid.* : 163), et la dimension ML, qui « fait appel aux connaissances explicites des mêmes règles, élicitées par la consigne « Justifiez votre réponse » » (*Ibid.* : 163).

Concernant la procédure de notation de la dimension EP, mettant « l'accent sur l'identification ou non d'un problème particulier » (*Ibid.* : 163), nous avons opté concernant les parties 1 à 3, pour une notation dichotomique vrai/faux. Elle est quantifiée par 0 quand l'étudiant a répondu faux ou bien en absence de réponse. Elle est quantifiée par 1 pour vrai. Pour la partie 4, intitulée *Ambiguïté*, elle n'est pas prise en compte puisqu'il n'y a pas de réelle réponse attendue, l'interprétation des phrases n'ayant pas une valeur univoque. Pour la partie 5, une anomalie détectée correspondra à 1 et une anomalie non détectée à 0.

Concernant la procédure de notation de la dimension ML portant « sur la qualité de la justification en matière de pertinence et d'exhaustivité » (*Ibid.* : 163), nous avons opté pour une notation à trois niveaux, comme précédemment expliqué, c'est-à-dire quantifiée par 0, 1 et 2. et « correspondant à différents niveaux qualitatifs définis en fonction de la pertinence et du degré d'élaboration de la réponse, pour chaque item du test » (*Ibid.* : 163) :

- une quantification à 0 correspond à une absence de justification, à de la paraphrase ou à une réponse EP,
- une quantification à 1 correspond à une amorce de justification avec l'emploi de mots illustrant un processus de réflexion,
- une quantification à 2 correspond à une réponse articulée et une justification structurée même si sur le fond elle peut être erronée.

D'un point de vue qualitatif, afin d'établir une classification la plus précise possible des réponses des étudiants, j'ai choisi de répartir les réponses ML des étudiants en fonction des *compétences communicatives langagières* du CECRL. J'ai réparti ainsi les réponses selon :

- une *compétence linguistique* qui regroupe ici la compétence lexicale, la compétence grammaticale et la compétence sémantique ;
- une *compétence sociolinguistique* qui regroupe les justifications liées aux différents registres de la langue ou dialectes ;
- une *compétence pragmatique* qui inclut la compétence discursive.

D'autre part, j'ai répertorié toute présence d'une forme d'interlangue, de comparaison entre langues et donc d'influences translinguistiques sous le terme de *compétence plurilingue*, telle que définie par Coste, Moore & Zarate (1997), c'est-à-dire que le plurilinguisme de l'individu, « ne décrit pas des compétences fixées », « se construit au fil de l'histoire des individus » qui tient compte de l'apprentissage en milieu guidé et non guidé, « est une compétence déséquilibrée » du fait qu'elle dépend du répertoire langagier de l'individu, « est une compétence partielle et plurielle » qui renvoie à la notion de maîtrise différentes des langues en contact dans le bagage langagier de l'individu et de leurs influences potentielles entre elles, qu'elle est « évolutive et malléable » dans le temps. Avec les réponses intégrées sous la compétence plurilingue, seront analysés les différents facteurs déterminants de l'IT.

Après ces explications concernant les contextes de ma recherche, les méthodologies suivies pour concevoir le test et recueillir les données qui forment notre corpus, et le protocole suivi pour la codification, nous allons procéder à l'interprétation de ces données, par l'intermédiaire de différentes analyses, quantitative et qualitative, toujours au regard de notre problématique, qui, pour rappel, vise à observer l'IT qui peut apparaître dans les connaissances ML d'un individu, dans un contexte de langues apparentées.

Chapitre 2 : quelle interprétation ?

Deux notions sont liées à l'interprétation des données de cette recherche. La première est celle de *distanciation*. Celle-ci permet de :

prendre du recul par rapport à l'implication qui est sienne et à la manière dont il induit des modifications du dispositif. [...]. L'intervention qui vise à transformer la réalité comporte une part de dimension réflexive qui nourrit l'action en retour.

(Macaire, 2011 : 119).

D'autre part, par rapport à la problématique de ma recherche, nous nous situons bien dans un *esprit de questionnement* tel que défini par Blanchet :

Ce sont les phénomènes observés qui induisent l'interprétation, laquelle résulte de la recherche : il n'y a pas d'hypothèse de départ (au sens d'une « réponse prédéterminée » à valider ou invalider) mais un questionnement auquel la recherche permet d'apporter des éléments de réponse. (Blanchet, 2011 : 16)

2.1 Une analyse quantitative

Les données recueillies et formant notre corpus, ont été intégrées dans un fichier Excel. Il se présente sous la forme de quatre onglets, intitulés respectivement : *Quantitatif EP*, *Quantitatif ML*, *Qualitatif ML* et *Ambiguïté*. C'est à partir de ces données que sont établis des calculs de score sous forme de pourcentages regroupés sous forme de tableaux récapitulatifs pour le groupe d'apprenants italophones (*désormais GI*) et le groupe d'étudiants francophones natifs (*désormais GF*), cf. *Annexe 2, p. 101*. D'un point qualitatif, nous analyserons les réponses ML regroupées sous la compétence plurilingue.

Pour rappel, les activités EP correspondent aux savoirs spontanés et implicites de la langue. Leurs pourcentages sont identifiés ici aux pourcentages de réponses correctes. Même s'ils ne sont pas liés directement à la problématique de ma recherche, ils permettent de détecter certaines informations, notamment sur la compréhension du test, mais aussi de faire des comparaisons entre le GI et le GF. Ils concernent, pour rappel, quatre parties sur cinq, puisque la partie 4 *Ambiguïté* n'est pas analysée d'un point de vue quantitatif (portant sur une réflexion sur les sens réfléchi et réciproque de verbes pronominaux, pour lesquels subsistent l'ambiguïté de l'interprétation par l'individu).

	GI	GF
Total réponses correctes	55,36	78,26
Total partie 1	68,89	93,33
Total partie 2	58,89	50
Total partie 3	50,56	78,33
Total partie 5	51,25	91,25

Tableau 3 : Pourcentages des réponses correctes aux activités épilinguistiques

Concernant les activités EP du GI, nous avons obtenu un taux global de réponses correctes supérieur à 50%, ce qui signifie qu'il n'y a pas de gros écarts dans les réponses pour chaque partie. Nous pouvons en déduire que dans l'ensemble, les items du test ont été compris, quel que soit le niveau de français des étudiants italophones. Nous pouvons noter aussi que le pourcentage de réponses correctes du GI pour la partie 2, concernant l'évaluation de la synonymie de phrases, est supérieur à celui du GF. Ces résultats s'expliquent par la manière d'envisager la lecture des phrases : on remarque plus un souci de détail chez le GF, avec une analyse de chaque mot des phrases qui pourrait susciter une différence de signification. Alors que chez le GI, les phrases sont abordées d'une manière sémantique plus générale, sans analyse de chaque mot. Pour les deux groupes, c'est la partie 1, portant sur les sens différents des verbes à la forme pronominale, qui a obtenu le plus de réponses correctes. Nous pouvons en déduire que le GI, d'une manière générale, a compris le changement de sens de certains verbes français à la forme pronominale, même si celui-ci est parfois très subtil.

Les activités ML représentent la partie réflexion et connaissances explicites sur la langue. Les pourcentages des activités ML concernent les cinq parties du test. Pour rappel, ces pourcentages correspondent à un nombre de 0 ou 1 ou 2, qui sont les notations définies pour l'aspect ML du test.

	GI			GF		
	0	1	2	0	1	2
Total	52,22	37,40	10,49	23,70	39,63	36,67
Total partie 1	54,44	41,11	4,44	16,67	26,67	56,67
Total partie 2	54,44	34,44	11,11	15	53,33	31,67
Total partie 3	44,44	36,67	18,89	26,67	23,33	50
Total partie 4 <i>Ambiguïté</i>	40,95	58,10	0,95	18,57	77,14	4,29
Total partie 5	62,50	20,42	17,50	36,25	7,50	56,25

Tableau 4 : Pourcentages issus de l'évaluation quantitative des réponses ML

D'une manière générale, il est à noter le fort pourcentage de réponses ML correspondant à 0 chez le GI, puisqu'il dépasse les 50%. Concernant le GF, on observe des pourcentages globaux variant peu et situés entre 23 et 39 % mais faibles. On aurait pu s'attendre à de plus forts pourcentages chez des locuteurs natifs. Ce faible pourcentage concernant la compétence ML chez des francophones, pourrait s'expliquer par le caractère non inné qu'attribue Hymes à la *compétence*, qui est envisagée comme une « capacité adaptative et contextualisée dont le développement requiert une démarche d'apprentissage formel ou informel. » (Bronckart & Dolz, 2002 : 32). Nous notons aussi, qu'hormis le taux de 0 important chez le GI, les pourcentages de 1, signifiant une amorce de réflexion ML, sont aussi importants pour les deux groupes. Concernant la partie 4 *Ambiguïté*, en faisant toujours abstraction du taux de 0 important chez le GI, la présence d'une amorce d'une réflexion ML sur l'ambiguïté générée par la phrase est conséquent pour les deux groupes. Toutefois, même si le taux de 2 chez le GF est supérieur à celui chez le GI, celui-ci reste faible. C'est-à-dire que pour les deux groupes, peu ont su expliciter l'ambiguïté qu'ils ont détectée.

Enfin, les derniers résultats, concernent la répartition des réponses ML par compétences.

Compétences	GI				GF			
	L	S	P	PLU	L	S	P	PLU
Total	35,83	0,50	1,50	6,33	64,44	5,92	2,59	0
Partie 1 total	46,67	0	0	2,22	83,33	0	0	0
Partie 2 total	40,56	0	4,44	0	78,33	1,67	5	0
Partie 3 total	47,78	0	0	8,89	40	30	3,33	0
Partie 4 Ambiguïté total	49,52	0	0	0,48	68,57	0	0	0
Partie 5 total	23,75	1,25	0,42	11,67	52,50	7,50	3,75	0

Légende : L=Linguistique S=Sociolinguistique P=Pragmatique PLU=Plurilingue

Tableau 5 : Pourcentages de réponses métalinguistiques par compétence

Nous constatons que la compétence à laquelle les étudiants des deux groupes se réfèrent majoritairement est la compétence linguistique. Concernant le GI, la deuxième compétence qui suit est la compétence plurilingue (excepté pour la partie 2). Par conséquent, nous constatons la présence d'IT dans les réponses ML des étudiants italophones. Cela concerne 13 étudiants sur trente, presque la moitié, mais cela correspond à 39 réponses ML sur un total de 810, ce qui est peu.

2.2 Pour quelle analyse qualitative ?

Afin de pouvoir continuer à répondre aux autres questions de notre problématique, nous allons maintenant analyser plus en détail le contenu des 39 réponses ML des étudiants du GI correspondant à la compétence plurilingue, cf *Annexe 3 p 108*. Après étude, j'ai pu distinguer deux facteurs déterminants de l'IT : le *facteur L2* et la *perspective psychotypologique de l'apprenant*.

Facteur L2	Perspective psychotypologique de l'apprenant
(1)	(2) à (39)

Tableau 6 : Répartition des réponses métalinguistiques par facteurs déterminants

L'unique réponse ML pouvant faire référence au facteur L2, correspond ici à la réponse ML (1) où l'on observe l'utilisation d'un verbe en anglais pour expliquer la différence de signification entre le verbe *attendre* et sa forme pronominale *s'attendre* correspondant à l'item 1.1 :

Caroline attend une réponse rapide

Caroline s'attend à une réponse rapide

Le fait à noter est que l'étudiant ne trouvant pas le verbe dans sa LM, a fait appel à une autre langue étrangère. On peut supposer dès lors que l'anglais est une langue apprise antérieurement par l'étudiant, et dans ce cas, peut donc être considérée comme une L2. Par conséquent, l'étudiant se serait servi de sa L2 pour expliciter sa réponse ML concernant un verbe en français, la langue française étant considérée alors comme une L3. Ce qui serait potentiellement intéressant est de connaître le statut de la langue anglaise dans le répertoire langagier de cet étudiant. En effet, les résultats des chercheurs Williams et Hammarberg, ont mis en valeur qu'un apprenant plurilingue peut se fier :

à ses connaissances d'une L2 déjà acquise plutôt qu'à la L1, du moins en ce qui concerne les tentatives de construction de mots et les changements de code intervenant sur des mots fonctionnels. Par conséquent, lors du choix entre la L1 et la L2, le *statut* de L2 semble être un facteur important. [...] Un autre facteur à considérer est le niveau *d'actualité* d'une langue source. Si une langue source a été utilisée récemment, elle a un niveau d'activation plus élevé et, par conséquent, elle est plus accessible à l'apprenant que d'autres langues connues. (Bardel,2006 :2)

Concernant la perspective psychotypologique de l'apprenant, toutes les autres réponses ML mettent en valeur la comparaison systématique entre les deux langues apparentées en présence : le français et l'italien. Il est intéressant maintenant d'analyser et de faire un classement de ces réponses ML, ceci afin de détecter sur quels points particuliers de la langue elles portent et quelles compétences sont utilisées. J'ai choisi de les répartir selon les compétences langagières du CECRL suivantes : *linguistique, sociolinguistique*.

Compétence Linguistique	Classement des réponses des étudiants italophones
Compétence lexicale	<p>(2) : l'étudiant, pour expliciter la nuance de signification du verbe <i>plaindre</i> et <i>se plaindre</i>, fait appel à deux verbes différents en italien <i>compatire</i> et <i>lamentarsi</i></p> <p>(39) pour expliciter l'anomalie détectée, l'étudiant utilise l'expression idiomatique à plusieurs pronoms compléments <i>prendersela</i>, et en donne une traduction correcte en français</p> <p>(11) l'étudiant, pour vérifier si le sens de la phrase est réfléchi, s'est focalisé sur le verbe pronominal français <i>s'estimer</i>, a trouvé une traduction en italien par <i>considerarsi</i> et <i>ritenersi</i>, qu'il considère comme étant des verbes italiens de sens réfléchi</p>
Compétence grammaticale	<p>(9), (10) et (28) : les étudiants utilisent pour expliquer les valeurs réflexives des verbes <i>s'enlever*</i> / <i>se prendre la voiture*</i>, l'emploi particulier de la forme pronominale en italien pour remplacer un possessif, pour les verbes d'habillement (<i>mettersi</i>, <i>togliersi</i>, etc.)</p> <p>(3), (8) et (12) : les étudiants font référence à la valeur intensive du clitique « si » en italien pour mettre l'accent sur l'implication personnelle du sujet dans l'action avec une notion de plaisir, d'où l'emploi dans leurs réponses ML du verbe italien <i>enfaticizzare</i> ou du verbe français <i>insister</i></p> <p>(5), (13), (14), (15), de (17) à (27), de (29) à (35), (37) : les étudiants définissent la structure syntaxique de la phrase écrite en français comme un <i>italianisme</i>, c'est-à-dire l'application d'une structure syntaxique italienne à des mots français</p>
Compétence sociolinguistique	<p>(4), (6), (7), (16), (36) et (38) : les étudiants font appel à un registre de langue moins soutenu (<i>Italiano medio</i>), à un dialecte (<i>dialetto</i>), à de l'argot (<i>slang</i>) pour justifier la structure atypique des phrases en français</p>

Tableau 7 : Répartition des réponses métalinguistiques par compétences langagières

Le format du test, inspiré de ceux de Pinto et d'El Euch (2015), nous permet d'évaluer, comme le souligne Floquet (2018), quel input sollicite des réponses ML avec IT. Par conséquent, si nous observons dans quelles parties, nous trouvons le plus de réponses ML liées à l'IT, ce sont les parties 3 et 5. Elles concernent les réponses allant de (3) à (10) pour la partie 3, et de (12) à

(39) pour la partie 5. Or, pour rappel, ces deux parties ont été créées spécialement dans cet objectif. Elles sont basées sur l'emploi de verbes français à la forme pronominale dans des situations ne le nécessitant pas en français mais en italien (par exemple : *se manger la pizza*, *s'enlever son pull*), et sur des expressions idiomatiques italiennes basées sur des verbes pronominaux italiens à plusieurs pronoms compléments, traduites littéralement en français (par exemple : *prendersela* qui signifie *s'en prendre à quelqu'un*, *sentirsela* signifiant *avoir envie de* ou encore *farcela* signifiant *réussir à*). Or nous constatons que les étudiants italophones répartissent leurs réponses ML à ce sujet dans trois compétences différentes : certains l'expliqueront grammaticalement ou lexicalement, d'autres feront intervenir le registre de langue et enfin certain, le plus grand nombre, parleront d'italianisme. Il semble que nous retrouvons ici ce que des linguistes comme Kellerman et Jordens ont affirmé sur la notion de *spécificité des langues en présence*, c'est-à-dire :

que l'on ne peut poser l'influence de la langue première dans l'acquisition d'une L2 en des termes purement mécaniques de différences et de similitudes formelles et fonctionnelles. [...] l'apprenant possède une représentation de la spécificité des langues en présence et que ce facteur intervient dans son activité en L2. Deux éléments au moins alimentent la notion de spécificité : la perception de la distance interlinguistique, ou de la parenté interlinguistique, et les intuitions de l'apprenant sur les relations de marque à l'intérieur de sa propre L1. [...] l'apprenant d'une L2 est conduit à distinguer une zone neutre et une zone marquée en L1. (Véronique, 1992 : 11).

Nous précisons ici que la L1 est la langue première ou LM, et la L2 représente toute autre langue du répertoire langagier de l'apprenant, appelées langues secondes. Kellerman et Jordens illustrent leurs propos justement par la perception des expressions idiomatiques chez l'apprenant d'une L2. Celles-ci faisant partie de la zone marquée, c'est la partie neutre de la langue chez l'apprenant qui va décider de leur transfert en L2 ou pas. Ce qui expliquerait dans notre cas, pourquoi certains étudiants italophones ont traduit ces expressions idiomatiques et d'autres non :

Ainsi, même si deux expressions idiomatiques sont littéralement traduisibles d'une langue à l'autre, l'apprenant pourra éviter une telle démarche en fonction de sa typologie interlinguistique subjective. Le recours à la L1 supposera la consultation des représentations que l'apprenant a élaborées en matière de distance interlinguistique (*Ibid.* :11)

Quant aux réponses (2) de la partie 1 et (11) de la partie 4, elles laissent apparaître un recours à la LM par les étudiants italophones pour une explication d'ordre sémantico-lexical d'un verbe pronominal.

2.3 Quelques remarques complémentaires

Suite à mon analyse des données recueillies, je souhaite faire quelques remarques complémentaires sur les deux groupes d'étudiants qui ont effectué le test.

Concernant le GI, j'ai repéré d'autres réponses comportant des IT mais non liées à l'emploi des verbes pronominaux. Tout d'abord, elles concernent les items 2.3 et 2.5 de la partie 2. Ces items portent sur l'emploi des constructions pronominales dites « passives », exprimant ici des généralités, qui sont mises en comparaison avec une construction impersonnelle équivalente utilisant le pronom indéfini *on*, et pour l'item 2.5 avec une forme passive :

Item 2.3

On révisé les voitures tous les 15 000 km

Les voitures se révisent tous les 15 000 km

Item 2.5

Le gratin dauphinois est préparé avec des pommes de terre et de la crème

Le gratin dauphinois se prépare avec des pommes de terre et de la crème

On prépare le gratin dauphinois avec des pommes de terre et de la crème

Cette équivalence existe aussi en italien. Quatre étudiants italophones ont estimé les deux types de phrases de sens différent. Selon eux, le *on* exprime un *nous* et par conséquent cette interprétation rend la phrase *personnelle*. Dans ce cas précis, nous pouvons interpréter ces réponses ML comme comportant potentiellement une IT de la LM des étudiants et donc faire intervenir la perspective psychotypologique de l'apprenant. En effet, en français, comme en italien, *on* peut signifier *nous* ou être indéfini. Par contre, en italien, si le *on* représente un *nous*, il faut le traduire par une forme verbale à la première personne du pluriel, du fait que l'italien fait partie des langues pro-drop, c'est-à-dire que certains pronoms peuvent être omis, le pronom sujet en ce qui concerne l'italien : « l'italien est une langue pro-drop avec annulation du sujet en topique tandis que le français est une langue à sujet obligatoire » (Giuliano, 2013 : 90). C'est donc leur traduction du *on* dans leur LM qui a pu induire cette perception de différence de signification entre les deux constructions. Un autre constat concerne les anomalies à détecter dans le texte de la partie 5. Dix étudiants italophones font référence à des pseudo-anomalies ou fausses anomalies identifiées. Sept d'entre elles comportent des IT. Tout d'abord, deux

étudiants italophones ont émis une remarque sur l'emploi de l'adverbe *chaque fois* dans la phrase :

Marie lui a dit qu'elle n'en pouvait plus, qu'il arrivait chaque fois en retard

Selon leurs réponses ML, l'emploi de cet adverbe dans cette phrase a une connotation *trop italienne* et il serait mieux de mettre un autre adverbe *toujours*. Nous pouvons interpréter ces deux remarques identiques comme une présence d'IT avec une influence de la LM, donc que nous pouvons classer aussi dans le facteur perspective psychotypologique de l'apprenant.

Puis, cinq étudiants italophones ont signalé comme une erreur l'inversion du sujet et du verbe dans la phrase :

**Mais il est arrivé en retard chez Marie, où attendaient aussi Jules et Carole, et ils ne se la sont pas faite la séance de cinéma*

Ici, plusieurs analyses sont possibles. Soit les étudiants italophones ont fait référence à leur LM, où l'inversion du sujet et du verbe est fréquente, comparativement à la langue française, où cette inversion se rencontre seulement dans des situations précises. Et dans ce cas-là, nous pouvons penser à une IT de conception psychotypologique, fonctionnant sur une opposition de structures syntaxiques dans les deux langues. Soit les étudiants italophones ne connaissent pas l'inversion du sujet et du verbe en français. Cette dernière hypothèse pourrait être confirmée par une réponse ML d'un étudiant francophone du groupe de contrôle, qui a signalé aussi comme erronée cette structure syntaxique. Nous pourrions interpréter ces réponses issues des deux groupes d'étudiants selon les propos de Roig concernant la « faible didactisation du procédé syntaxique en français langue étrangère (FLE) » ainsi qu'en français langue maternelle où « le constat est identique ». Pourtant elle souligne que « l'inversion du verbe et du sujet nominal est une pratique relativement courante en français écrit. Elle est rencontrée dans la littérature, dans les textes en vers [...], en prose [...], dans les titres d'ouvrages ou d'articles [...], dans les publicités, [...] dans la presse » (Roig, 2014 : 8-9).

Concernant le GF, je souhaite porter une remarque sur les résultats liés à chaque notation définissant la qualité de la réflexion ML apportée. Les pourcentages des notations 1 et 2, qui, pour rappel, correspondent à la présence d'une réflexion ML plus ou moins développée dans les réponses, ne dépassent pas les 40%. Le pourcentage d'absence d'une réflexion ML dans les réponses, quant à lui, dépasse les 20%. Ces résultats soulignent que la conscience ML n'apparaît pas comme une compétence obligatoirement présente et développée chez le locuteur natif. Cette constatation pourrait être mise en relation avec les propos d'Hawkins à ce sujet. En effet, celui-ci revendique la mise en place d'une prise de conscience ML dans l'enseignement des langues, qu'il dénomme « awareness of language », et qui servirait de « matière-pont » entre l'étude de

la langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère. « Le point de départ de « awareness of language » consiste, donc, à reconnaître l'importance centrale du langage » (Hawkins, 1992 : 42). De même, il parle d'une « grammaire exploratoire » comme approche nouvelle de la grammaire en classe de langue, dont la définition correspond à celle d'une grammaire inductive explicite, où le terme *inductive* signifie aller du particulier au général, et ainsi favorise une réflexion sur la langue ; et où le terme d'*explicite* signifie que la règle est énoncée et par conséquent « apparaît forcément au niveau de la conscience des apprenants » (Besse & Porquier, 1984 : 86).

Ainsi, ces résultats ont permis de valider, d'une part grâce à l'analyse quantitative, la cohérence du test, la compréhension de chaque partie par le GI, en comparaison avec le groupe de contrôle GF, et ainsi de répondre à la première question de notre problématique, c'est-à-dire qu'il y a bien la présence d'IT dans la conscience ML de nos étudiants italophones. D'autre part, l'analyse qualitative des réponses, classées par compétences langagières selon le CECRL, a permis d'identifier deux facteurs déterminants de l'IT dans les réponses des étudiants italophones, le *facteur L2* et la *perspective psychotypologique de l'apprenant*. Toutefois le *facteur L2* ne concernant qu'une seule réponse, nous pouvons constater que le contexte de langues apparentées a été la principale source d'IT.

2.4 Des améliorations possibles

Des pistes d'amélioration ont déjà été détectées pendant cette expérience. Tout d'abord, il n'a pas été prévu dans les informations demandées aux participants au test, celles concernant leur répertoire langagier. En effet, dans le contexte plurilingue envisagé pour ma recherche, ces informations ont toute leur importance pour l'analyse et l'interprétation des réponses métalinguistiques des étudiants. Par exemple, connaître leur bilinguisme précoce possible, aurait potentiellement permis de déterminer si, avec l'unique réponse obtenue contenant une référence à la langue anglaise, et interprétée comme une influence translinguistique de conception facteur L2, nous n'étions pas en présence finalement d'une prise de conscience métalinguistique telle que définie par Jessner (1999), autre facteur de l'influence translinguistique. En effet, cet étudiant pouvait très bien être bilingue italien/anglais et dans ce cas-là se servir indifféremment des deux langues pour s'aider dans son explication sémantique du verbe français.

La conception du test en elle-même peut être améliorée en jouant encore plus des constructions pronominales italiennes et françaises pour faire prendre conscience aux étudiants

des relations entretenues par les deux langues apparentées. Suite aux remarques de quelques étudiants italophones sur certaines structures de phrase leur faisant penser à des formes idiomatiques italiennes traduites sans adaptation en français, on pourrait ajouter une question permettant d'évaluer la sensibilité des participants aux structures des langues en présence (exemple de question : *laquelle est une forme italienne ou française selon vous ?*) et se rapprocher ainsi des propos de Dabène :

Il s'agit donc, en fait, de passer d'une approche purement linguistique à une approche psycholinguistique de la contrastivité, en plaçant au centre des réflexions non seulement les règles de fonctionnement des systèmes mais aussi et surtout les stratégies d'exploration interlinguistiques (Dabène, 1996 : 399).

Enfin, la situation à distance ne nous a pas permis d'avoir un contact ultérieur avec les étudiants italophones et rapproché du temps de la période de passation du test. Un retour de cette expérience de test avec les étudiants italophones est prévu mais plus tardivement. Il apparaît pertinent de recueillir leur perception sur le déroulement du test et ce qu'ils en pensent dans l'objectif d'apporter un regard externe de la part de celui qui a vécu cette expérimentation.

Chapitre 3 : synthèse

Avec cette présentation de la partie expérimentale, nous avons pu aborder tout ce qui constitue une recherche en didactique des langues et des sciences humaines : des contextes pluriels, un public ciblé, une méthodologie de recueil de données. Cette recherche connaît une particularité, la conception d'un test, qui a bénéficié à la fois d'une approche réflexive, individuelle et collective. La phase d'interprétation des données a mis en valeur certaines notions expliquées en partie théorique et a pu apporter des réponses aux hypothèses liées à la problématique envisagée. Elle a nécessité une distanciation par rapport à ce que l'on pense trouver ou ne pas trouver, ou que l'on ne s'attend pas à trouver. En effet, de même qu'elle a confirmé l'existence d'IT dans la conscience ML des étudiants italophones dans le cas de l'emploi des constructions pronominales, et en a fait observer deux conceptions : le facteur L2 et la perspective psychotypologique de l'apprenant ; elle a permis aussi d'aller plus loin et de détecter d'autres IT dans la conscience ML concernant d'autres aspects de la langue française. Cette distanciation a permis aussi de détecter d'ores et déjà des pistes d'amélioration. Enfin, la constitution du groupe de contrôle a permis de valider la cohérence du test et sa bonne compréhension aussi bien par des étudiants francophones qu'italophones.

Une notion importante ressort de cette phase expérimentale : *l'adaptation*. Selon Piaget, l'adaptation regroupe deux notions *l'assimilation* et *l'accommodation* qui font référence à l'interaction entre une *intériorité* et une *extériorité*. « L'originalité de Piaget a consisté à élargir le sens de ces deux termes. Ils deviendront les aspects complémentaires de l'équilibre « métastable » que constitue toute adaptation (biologique, psychologique ou sociologique) (Delaunay, s.d.). Par conséquent, celui qui participe à une recherche doit envisager de *s'adapter* et *adapter*. Nous retrouvons ici l'emploi d'un verbe sous ses deux formes et dont la forme pronominale reflète bien cette intériorité définie par Piaget. En effet, cette recherche a nécessité tout d'abord, d'adapter un test à une problématique particulière. Les tests conçus par Pinto et El Euch (2015) ont été créés dans l'objectif d'analyser des productions écrites ou orales d'apprenants possédant une bilinguïté précoce. Par conséquent, la conception du test a nécessité l'élaboration d'une méthodologie particulière tenant compte, d'un public constitué de personnes plurilingues, d'un aspect particulier des langues apparentées en présence avec les constructions pronominales françaises et italiennes, dans l'objectif d'observer ou pas des IT dans les réponses ML générées par les étudiants italophones. Puis, dans les aspects non

prévisibles, cette recherche a dû être adaptée dans sa réalisation à un contexte bien particulier. Si le contexte universitaire italien était défini au préalable, il a fallu prendre en compte celui international de pandémie du coronavirus. S'adapter à la distance physique imposée, a signifié, d'un point de vue individuel de faire le choix de conserver l'objectif d'expérimenter, d'une part, et d'autre part a signifié, d'un point de vue collectif, de faire appel aux technologies informatiques d'outils à distance. Nous avons donc innové en effectuant à distance le recrutement d'un public et en adaptant la méthodologie de recueil des données. De même, le niveau de français déterminé initialement pour le public ciblé d'étudiants italophones, c'est-à-dire niveau intermédiaire à confirmé, a été adapté au mode de recrutement et a été élargi à tout niveau de français pour assurer un nombre conséquent de participants au test. Ce qui a entraîné par la suite une adaptation dans la conception du test pour le rendre accessible à tous les étudiants italophones qui ont souhaité participer au test.

Désormais riche de cette expérience, je vais conclure par un bilan et des perspectives.

Conclusion

Quel bilan ?

J'utiliserai trois mots pour établir le bilan de cette expérience que je qualifierai personnellement « d'expérience psycholinguistique entre deux langues romanes ».

Le premier est *découverte*.

Cette recherche est marquée par plusieurs découvertes :

- la découverte de la recherche dans le domaine de la didactique des langues et des cultures, liée à l'inconnu de ce que l'on va trouver dans les réponses métalinguistiques recueillies dans le test auprès des étudiants italophones et francophones
- la découverte d'un contexte universitaire italien. Même partielle avec la distance imposée par la pandémie du coronavirus, le contact avec les étudiants a été possible et riche, et il a permis d'élargir mon expérience des divers publics d'apprenants de FLE. Les contacts avec mon tuteur, lui-même enseignant à l'université, ont été denses en apprentissage,
- la découverte du fonctionnement d'un enseignement à distance mis en place pour palier un contexte de distance physique sanitaire imposée par la politique gouvernementale italienne,
- la découverte de la complexité des constructions pronominales aussi bien françaises qu'italiennes et des nombreuses réflexions interlinguistiques associées à ce sujet,
- la découverte du fonctionnement d'un test à distance prévu initialement en présentiel,
- la découverte que la méthode choisie de recueil de données a permis d'apporter des réponses à la problématique de recherche.

Le deuxième mot est *réflexivité*.

Celle-ci est présente dans chacune des phases de ce mémoire. Il y a bien sûr la réflexivité métalinguistique qui a fait longuement le sujet de ce mémoire, mais il y a aussi la réflexivité que nécessite toute démarche de recherche. La réflexivité que l'on a soi-même face à la problématique de recherche pour en déterminer les périmètres, mais aussi face aux lectures théoriques et expérimentales qui poussent à se poser comme acteur dans sa réflexion sur son propre apprentissage des langues. Il y a aussi la réflexivité face à un contexte non maîtrisé de pandémie de coronavirus et aux orientations et choix qu'il a fait prendre pour cette recherche. Enfin, la réflexivité des autres, que ce soit dans la conception du test, dans les approches théoriques, qui a favorisé une attitude d'écoute et m'a portée à améliorer ce qui a été produit.

Le troisième mot est *créativité*.

La créativité est liée à l'innovation et à l'adaptation. La conception d'un test adapté à un contexte de langues apparentées en est le principal sujet. Mais la créativité apparaît aussi dans l'organisation des notions théoriques pour expliquer cette recherche, dans le dialogue instauré avec les étudiants et dans l'interprétation des données recueillies. Elle est présente dans toute réflexion et manière de concevoir une recherche.

Pour quelles perspectives ?

A l'issue de ce mémoire, associer la réflexivité à des activités comparatives entre les langues du répertoire langagier des apprenants dans les stratégies d'apprentissage et d'enseignement d'une langue, qu'elle soit langue maternelle ou étrangère, me paraît essentiel. Comme le soulignent Pallascio et Lafortune (2000), « l'idée que le processus d'apprentissage comporte une dimension réflexive incontournable n'est pas récente ». Dans l'apprentissage des langues, cette dimension réflexive est liée entre autres aux habiletés métalinguistiques. Selon une constatation de Coste, « depuis la mise en cause de la méthode grammaire-traduction, tous les courants méthodologiques minorisent l'explicitation métalinguistique comme facteur d'apprentissage et cherchent, par divers biais, à pratiquer la langue étrangère plus qu'à en faire l'objet d'une réflexion. » (Coste, 1985 : 65). Cependant, certaines pratiques d'enseignement et d'apprentissage plus ou moins récentes tendent à faire appel à cette distanciation par rapport aux langues en présence, « on parle alors d'« observation réfléchie de la langue », de retour « réflexif » sur ses propres stratégies de compréhension et de production, d'autoévaluation de ses apprentissages, de relecture de l'expérience passée à des fins d'ajustement des pratiques et techniques les plus efficaces » (Vasseur, 2007 : 2).

Après cette expérience, toute relative, de recherche en didactique des langues et des cultures, relevant des stratégies d'apprentissage des langues, je souhaiterais poursuivre ma démarche de recherche en m'orientant cette fois-ci vers les stratégies d'enseignement des langues en contexte plurilingue, en suivant les propos de Coste et Pasquier sur la mise en place d'activités utilisant l'alternance des langues, qui favorisent des mouvements à la fois de distanciation, d'abstraction et de généralisation dans la construction des savoirs linguistiques :

la coexistence de deux langues dans un même mouvement alternatif de construction de concepts, non seulement peut contribuer à enrichir ces derniers et à les autonomiser par rapport aux mots, mais en outre est de nature à favoriser une certaine prise de distance réflexive et contrastive par rapport à telle ou telle des langues activées ». (Coste & Pasquier, 1992 : 16)

La conception du test, que j'ai réalisé dans le cadre de cette présente recherche, basé sur la comparaison des constructions pronominales utilisées dans les formes idiomatiques entre deux langues romanes, m'a donné l'idée de créer d'autres tests, que l'on pourrait nommer « tests contrastifs sur les langues », qui permettraient de développer la conscience métalinguistique chez des apprenants plurilingues. Par conséquent, je souhaiterais poursuivre ma recherche afin de développer cette idée et la mettre en pratique.

Cette perspective de recherche liée aux stratégies d'enseignement en classe de langue fait ainsi résonance à « l'exploitation pédagogique conjointe des langues » dont parle Causa (2002), à « un retour des activités contrastives et comparatives » dont parle Beacco (2010) à propos de la réflexivité grammaticale dans l'éducation plurilingue, aux « stratégies translinguistiques que les individus plurilingues mettent en œuvre spontanément, et souvent de manière silencieuse » évoquées par Jessner (Pinto & El Euch, 2015). Si ces tests contrastifs se révélaient prometteurs et enrichissants aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants, pourquoi ne pas les utiliser en classe de langue comme activités d'inter-comparaison entre les langues et voire même d'intercompréhension, « en mettant au cœur de la réflexion la contrastivité, pensée en fonction de l'objectif pédagogique » (Jamet, 2010 : 13) ?

Bibliographie

- Adami, H.** (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, 29 (2), 9-44. doi :10.3917/savo.029.0009
- Bardel, C.** (2006). La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 24. Repéré à <http://journals.openedition.org/aile/1698>
- Beacco, J.-C.** (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier, coll. LANGUES & didactique.
- Benveniste, E.** (1966). *Problèmes de linguistique générale tome 1*. Paris : Gallimard
- Benveniste, E.** (1974). *Problèmes de linguistique générale tome 2*. Paris : Gallimard
- Berthon, J.F.** (2000). Mode et méthode spécifique de la recherche en sciences humaines : sa pertinence dans le domaine de la formation et de l'éducation. Dans Site des Recherches-Innovations de l'Académie de Lille. Repéré à <http://www2.ac-lille.fr/pasi/bibliographie/recherche-action.PDF>
- Besse, H., Porquier, R.** (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : CREDIF et Hatier
- Blanchet, Ph.** (2009). La réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique humaine et sociale. *Cahiers de sociolinguistique 1* (14), 145-152. doi : 10.3917/csl.0901.0145
- Blanchet, Ph.** (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. Dans Philippe Blanchet et Patrick Chardenet. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, 9-20. Repéré à halshs-01456253
- Bouard, B.** (2011). Verbe pronominal et voix pronominale dans les grammaires françaises des 18e et 19e siècles. *Colloque annuel de la Société d'Histoire et d'Epistémologie des Sciences du Langage (SHESL) « Vers une histoire générale de la grammaire française ? Matériaux et perspectives »*, 733-757. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01117716>
- Bronckart, J.P., Dolz, J.** (2002). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? ». Dans Joaquim Dolz et Edmée Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation*, 25-44. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur
- Calvet, L.J.** (1993). *La sociolinguistique*. France : PUF - Que sais-je ?

- Calvet, L.J.** (s.d.). Compétence & performance, linguistique. *Encyclopædia Universalis*. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/competence-et-performance-linguistique/>
- Capelle, C., Menand, R.** (2017). *Le nouveau taxi ! 1*. France : Hachette Français Langue Étrangère
- Causa, M.** (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*. Berne : Peter Lang
- Caws, C., Lousada, E., Marra, A.** (2019). Étayage en ligne et développement de la conscience métacognitive. *Alsic*, 22 (2). doi : <https://doi.org/10.4000/alsic.3787>
- Cenoz, J.** (1997). L'acquisition de la troisième langue : bilinguisme et plurilinguisme au pays basque ». *Acquisition et interaction en langue étrangère (10)*. Repéré à <http://journals.openedition.org/aile/612>
- Chiss, J.-L.** (2009). Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée. *Synergies Roumanie*, 4, 127-137. Repéré à <http://gerflint.fr/Base/Roumanie4/chiss.pdf>
- Cocton, M.N.** (2018). *Génération B1*. Paris : Didier Français Langue Étrangère
- Conseil de l'Europe** (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier
- Corder, S.P.** (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langages*, 14^e année. *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, 57, 9-15. doi : [10.3406/lgge.1980.1835](https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1835)
- Corder, S.P.** (1980). Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs. *Langages*, 14^e année. *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, 57, 17-28. doi : [10.3406/lgge.1980.1835](https://doi.org/10.3406/lgge.1980.1835)
- Corder, S.P.** (1980). La sollicitation de données d'interlangue. *Langages*, 14^e année. *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, 57, 29-38. doi.org/10.3406/lgge.1980.1835
- Coste, D.** (1985). Métalangages, activité métalinguistique et enseignement /apprentissage d'une langue étrangère. *Documentation et recherche en linguistique allemande contemporain – Vincennes*, 32, 63-92. doi : [10.3406/drlav.1985.1022](https://doi.org/10.3406/drlav.1985.1022)
- Coste, D. et Pasquier, A.** (1992). Principes et méthodologie. Dans *Langues et Savoirs. Matériaux pour un apprentissage bilingue à l'école primaire de la Vallée d'Aoste. Supplément à l'École valdôtaine*, 14, 13- 26.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G.** (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe

- Creissels, D.** (2006). *Syntaxe générale, une introduction typologique 2. La phrase : valence verbale, transitivité et voix*. France : Lavoisier
- Cuq, J.P.** (dir) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international
- Dabène L.**, (1996). Pour une contrastivité revisitée. Dans *Comprendre les langues voisines ELA*, 104, 393-400
- Delatour, Y., Jennepin, D., Léon-Dufour, M., Teyssier, B.** (2016). *Nouvelle Grammaire du Français*. France : éditions Hachette Français langue étrangère
- Delaunay, A.** (s.d.). Assimilation & accommodation, psychologie. *Encyclopædia Universalis*. Repéré à : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/assimilation-et-accommodation-psychologie/>
- Demagny, A.C.** (2013). *Temporalité et espace en langue seconde : contraintes typologiques dans l'acquisition du français par l'adulte anglophone* (Linguistique, Université Paris VIII, Vincennes-Saint Denis). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00979047>
- Demaizière, F., Narcy-Combes J.P.** (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. doi : 10.4000/rdlc.4850
- De Pietro, J.F.** (1988). Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. *Langage et société*, 43, 65-89. doi : [10.3406/lsoc.1988.3002](https://doi.org/10.3406/lsoc.1988.3002)
- Désilets, M.** (1997). Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), 289–308. Repéré à <https://doi.org/10.7202/031917ar>
- El Euch, S.** (2010). L'organisation cognitive chez un plurilingue, est-elle composée, coordonnée ou...hybride ? *Synergies Monde*, 7, 41-50. Repéré à https://gerflint.fr/Base/Monde7/el_euch.pdf
- Ellis, N. C.** (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (2), 143-188
- Fijalkow J.** (1995). Savoir lire : didactique déclarative, procédurale, contextuelle. Dans *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 15, 121-145. Repéré à https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1995_num_15_1_1909
- Fischer, J.P.** (1998). La distinction procédural/déclaratif : une application à l'étude de l'impact d'un "passage du cinq" au CP. Dans *Revue française de pédagogie*, volume 122, 99-111. Repéré à https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_122_1_1139

- Floquet, O.** (2018). Analyse qualitative des réponses épilinguistiques et métalinguistiques au test d'acceptabilité du THAM-3 par des étudiants italophones. Dans *Studia UBB Philologia*, *LXIII* (3), 333–346. doi : 0.24193/subbphilo.2018.3.26
- François, J., Cordier, F.** (2006) Psycholinguistique vs psychologie cognitive du langage : une simple variante terminologique ? *Syntaxe & Sémantique*, 7(1), 57-78. doi:10.3917/ss.007.0057
- Fratton, I.** (2015). *L'Ipotesi del Mapping Lessicale e l'apprendimento dei verbi in italiano come lingua seconda con particolare attenzione ai "riflessivi"* (Thèse de doctorat, Università degli Studi di Verona, Verona). Repérée à https://iris.univr.it/handle/11562/916792#.Xr_qRm5uK00
- Gaetone, D.** (1975). Réflexions sur les verbes pronominaux réfléchis et réciproques. *Folia Linguistica*, 8 (1-4), 199-222
- Galligani, S.** (2003). Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français. *Linx*, 49, 141-152. doi : [10.4000/linx.562](https://doi.org/10.4000/linx.562)
- Giuliano, P.** (2013). Comparaison de phénomènes complexes en italien et en français chez des adolescents bilingues et monolingues : focus sur le texte narratif. *Travaux de linguistique*, 66 (1), 73-96. doi:10.3917/tl.066.0073.
- Gombert, J.E.** (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. Dans *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8. Repéré à <http://aile.revues.org/1224>
- Grosjean, F.** (2015). *Parler plusieurs langues, le monde des bilingues*. Paris : Albin Michel.
- Guillaume, G.** (1994). *Langage et science du langage*. Paris : Librairie A. G. Nizet et Québec : Presses Universitaire de Laval
- Hamers, J.F.** (1988). Un modèle socio-psychologique du développement bilingue. *Langage et société*, 43, 91-102. doi : <https://doi.org/10.3406/lsoc.1988.3003>
- Hawkins, E.** (1992). La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire. Dans *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 6, 41-56. Repéré à https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1992_num_6_1_2064
- Huyghe, R.** (2019). Les formes réfléchies du verbe : présentation. Dans *Langages*, 216, 5-16.
- Jamet, M.C.** (2010). L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ? Dans *Publiforum*, 11, 1-15. Repéré à http://publiforum.farum.it/ezine_pdf.php?id=144
- Janic, K.** (2019). Analyse sémantique des formes « se-verbe » avec un argument oblique en français. Dans *Langages*, 216, 71-85.
- Jessner, U.** (1999). Metalinguistic awareness in multilinguals: cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness*, 8 (3-4), 201-209. doi : 10.1080/09658419908667129

- Kail, M.** (1983). L'acquisition du langage repensée : les recherches inter-langues. *L'année psychologique*, 83 (1), 225-258. doi : [10.3406/psy.1983.28460](https://doi.org/10.3406/psy.1983.28460)
- Kail, M.** (s.d.). Langage, acquisition du. Encyclopædia Universalis. Repéré à <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/acquisition-du-langage/>
- Klein, W.** (1989). *L'acquisition de langue étrangère* (traduit par C. Noyau). Paris : Armand Colin
- Knittel, M.L.** (2019). Le médiopassif à la lumière des verbes anticausatifs et du passif : propriétés argumentales et aspectuelles. Dans *Langages*, 216, 87-101.
- La Mantia, F.** (2017). "Un atteggiamento irenico" su alcune pagine culioliane di Tullio De Mauro. Dans *Bollettino del Centro di studi filologici e linguistici siciliani*, 28, 151-174. Repéré à <https://www.academia.edu/36266165/>
- Macaire, D.** (2011). Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement. Dans Molinié, M. (dir.) *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures : enjeux de formation par la recherche action*, 113-124. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00580541/document>
- Marini, E.** (2014). L'opposition actifs vs déponent et la persistance du moyen en latin. *Langages*, 194, 49-61. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-langages-2014-2-page-49.htm>
- Marquilló Larruy, M.** (2003). *L'interprétation de l'erreur*. France : CLE International
- Melis, L.** (1990). *La voie pronominale*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Merlin, S.** (2014). Du « déponent » guillaumien à l'hypothèse inaccusative - Etapes d'une notion métalinguistique. *Studii de știință și cultură*, X (2), 95-105. Repéré à https://www.academia.edu/10287034/Du_d%C3%A9ponent_guillaumien_%C3%A0_l_hypoth%C3%A8se_inaccusative_%C3%89tapes_d_une_notion_m%C3%A9talinguistique
- Noyau, C.** (2016). Situations d'apprentissage plurilingues et pluriculturelles : relations entre langues, cultures et cognition. Dans Afsata Paré-Kaboré; François Sawadogo; Denis Legros, *Processus d'enseignement / apprentissage et contextes linguistiques et culturels*, 265-314. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01741775/document>
- Pallascio, R., Lafortune, L.** (dir.) (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pallotti, G.** (2017). Une application des recherches sur l'interlangue aux contextes d'enseignement. Dans *Le Français dans le Monde*, 61, 109-120
- Pinto, M.A., El Euch, S.** (2015). *La conscience métalinguistique - Théorie, développement et instruments de mesure*. Québec : Presses de l'Université Laval

- Poisson-Quinton, S., Mimran, R., Mahéo-Le Coadic, M.** (2017). *Grammaire expliquée du français - Niveau Intermédiaire*. France : CLE international
- Poisson-Quinton, S., Siréjols, É.** (2016). *Amical 1*. France CLE International
- Puren, C.** (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan - CLE.
- Rast, R.** (2006). Le premier contact avec une nouvelle langue étrangère : comment s’acquitter d’une tâche de compréhension ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 24. Repéré à <http://journals.openedition.org/aile/1689>
- Riegel, M., Pellat, J.C., Rioul, R.** (2018). *Grammaire méthodique du français*. France : éditions PUF
- Roig, A.** (2014). Au commencement se trouve parfois le verbe : l’inversion du sujet nominal et du verbe en français. *Le verbe en friche*, 20, 7-35. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01081815>
- Romian, H.** (1991). « Le développement métalinguistique » par Jean-Emile Gombert, Coll. Psychologie d'aujourd'hui, 1990. Dans *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 4, 197-199. Repéré à https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_4_1_2043_t1_0197_0000_2
- Schmidt, R.** (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA review* (11), 11-26.
- Sharwood Smith, M.** (1983). Cross-linguistic Aspects of Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 4 (3), 192–199. doi : [10.1093/applin/4.3.192](https://doi.org/10.1093/applin/4.3.192)
- Singleton, D., Ó Laoire, M.** (2006). Psychotypologie et facteur L2 dans l’influence translexicale : Une analyse de l’influence de l’anglais et de l’irlandais sur le français L3 de l’apprenant. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 24, 101-117. Repéré à <http://journals.openedition.org/aile/1672>
- Slobin, D.** (1996). From « thought and language » to “thinking for speaking”. Dans J.J. Gumperz & S.C. Levinson (eds), *Rethinking linguistic relativity*, 70-96 Cambridge: Cambridge University Press. Repéré à <https://philpapers.org/archive/SLOFTA.pdf>
- Stéfanini, J.** (1971) A propos des verbes pronominaux. Dans *Langue française*, 11, 110-125. doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.1971.5552>
- Tamine-Gardes, J.** (1987). Introduction à la syntaxe (suite) : Modes, temps et aspects. Dans *L'Information Grammaticale*, 33, 37-40. doi : 10.3406/igram.1987.3309

- Tellier, M.** (2014). Quelques orientations méthodologiques pour étudier la gestuelle dans des corpus spontanés et semi-contrôlés. *Discours - Revue de linguistique, psycholinguistique et informatique*, 15, 3-27. Repéré à <https://journals.openedition.org/discours/8917>
- Thoirey, P.** (1994). Problèmes de référence : panorama du réfléchi italien *si*. Dans *L'Information Grammaticale*, 62, 16- 22. doi : 10.3406/igram.1994.3093
- Trévisé, A.** (1994). Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes : un défi pour la didactique. *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, 59, 171-190. Repéré à https://doc.rero.ch/record/23104/files/Trevisé_Anne_-_Repr_sentations_m_talinguistiques_des_apprenants_20110527.pdf
- Trévisé, A.** (1996). Réflexion, réflexivité et acquisition des langues. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8. Repéré à <http://journals.openedition.org/aile/1223>
- Trévisiol-Okamura, P.** (2019). *Recherches en acquisition des langues étrangères/secondes : cours 1 Introduction aux recherches en acquisition des langues : rappel des principales notions*. Recueil inédit, Sorbonne Nouvelle Paris III
- Trévisiol-Okamura, P., Gobet, S.** (2017). Présentation. Dans Trévisiol-Okamura, P., Gobet, S. (dir.), *Acquisition des langues - Approches comparatives et regards didactiques*, 7-13. Rennes : Presses universitaires de Rennes, collection Rivages linguistiques
- Vasseur, M.T.** (2007). Les « données du terrain » au cœur du dispositif de recherche : Pour une recherche sur l'interaction et dans l'interaction en didactique des langues. Dans *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 4. Repéré à <http://journals.openedition.org/rdlc/4867>
- Véronique, D.** (1992). Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1. Repéré à : <http://journals.openedition.org/aile/4845>
- Weinreich, U.** (1953). *Languages in contact, findings and problems*. New York : Linguistic Circle of New York.

Index des sigles

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

DDL : didactique des langues

EP : épilinguistique

FLE : français langue étrangère

GF : groupe d'étudiants francophones

GI : groupe d'étudiants italophones

IT : influence translinguistique

LAD : Language Acquisition Device

LC : langue cible

LE : langue étrangère

LM : langue maternelle

L1 : langue première ou maternelle

L2 : langue seconde, autre que la langue première

L3 : dernière langue étrangère en cours d'acquisition par un apprenant plurilingue

ML : métalinguistique

RAL : recherche en acquisition des langues

TML : transfert métalinguistique

TOPE : Teoria delle Operazioni Predicative ed Enunciative

Annexe 1

Data e ora del test :

Madre lingua :

Età :

Livello universitario :

Livello di francese :

Quanti anni di pratica del francese :

Qualche consiglio per svolgere questo test

Questo test è anonimo e dura 30 minuti con 5 minuti di pausa

Per giustificare le tue risposte, puoi scegliere di esprimerti in francese o italiano

Questo test non è una valutazione e quindi non verrà valutato

Non è un test psicologico

Partie 1

Exemple :

Marie doute que François soit marié

Question : Que pense Marie ?

Marie se doute que François est marié

Question : Que pense Marie ?

Relisez ces deux phrases.

Ont-elles la même signification ? oui / non (entourez votre réponse)

Pourquoi ?

1.1

Caroline attend une réponse rapide

Question : Que pense Caroline ?

Votre réponse :

Caroline s'attend à une réponse rapide

Question : Que pense Caroline ?

Votre réponse :

Relisez ces deux phrases.

Ont-elles la même signification ? oui / non (entourez votre réponse)

Pourquoi ?

Votre réponse :

1.2

Votre lettre ne m'apprend rien, je me doutais de ce que vous m'avez écrit.

Question : Qu'est-ce que je pense ?

Votre réponse :

Votre lettre ne m'apprend rien, je doute de ce que vous m'avez écrit.

Question : Qu'est-ce que je pense ?

Votre réponse :

Relisez ces deux phrases.

Ont-elles la même signification ? oui / non (entourez votre réponse)

Pourquoi ?

Votre réponse :

1.3

Ma sœur plaint les pauvres enfants sans parents.

Question : Que pense ma sœur ?

Votre réponse :

Ma sœur se plaint que son professeur lui donne trop de travail à faire.

Question : Que pense ma sœur ?

Votre réponse :

Relisez ces deux phrases.

Ont-elles la même signification ? oui / non (entourez votre réponse)

Pourquoi ?

Votre réponse :

Partie 2

Est-ce que les phrases suivantes veulent dire la même chose ?

Exemple :

Philippe se laisse guider par Paul en montagne

Philippe laisse Paul le guider en montagne

Oui / Non (entourez votre réponse)

Justifiez votre réponse :

2.1

Je me vois dans ce miroir

C'est moi-même que je vois dans ce miroir

Oui / Non (entourez votre réponse)

Justifiez votre réponse :

2.2

Jeanne et Ludovic s'envoient des messages tous les jours

Jeanne écrit des messages à Ludovic et Ludovic écrit des messages à Jeanne

Oui / Non (entourez votre réponse)

Justifiez votre réponse :

2.3

On réviser les voitures tous les 15 000 km

Les voitures se révisent tous les 15 000 km

Oui / Non (entourez votre réponse)

Justifiez votre réponse :

2.4

Les enfants se lançaient un gros ballon rouge

Chacun des enfants lançait le gros ballon rouge à un autre enfant

Oui / Non (entourez votre réponse)

Justifiez votre réponse :

2.5

Le gratin dauphinois est préparé avec des pommes de terre et de la crème

Le gratin dauphinois se prépare avec des pommes de terre et de la crème

On prépare le gratin dauphinois avec des pommes de terre et de la crème

Oui / Non (entourez votre réponse)

Justifiez votre réponse :

2.6

Jean se défend bien

Jean défend bien lui-même

Oui / Non (entourez votre réponse)

Justifiez votre réponse :

Partie 3

Exemple :

Je mets cette veste grise

Peut-on dire ça ?

Je me mets cette veste grise

Peut-on dire ça ?

Expliquez vos réponses :

3.1

Aurélie mange la pizza tous les samedis

Peut-on dire ça ?

Aurélie se mange la pizza tous les samedis

Peut-on dire ça ?

Expliquez vos réponses :

3.2

Najat est tombée malade pendant ses vacances

Peut-on dire ça ?

Najat a tombé malade pendant ses vacances

Peut-on dire ça ?

Expliquez vos réponses :

3.3

Je m'enlève mon pull

Peut-on dire ça ?

J'enlève mon pull

Peut-on dire ça ?

Expliquez vos réponses :

4 Ambiguïté

Le sens **réfléchi** d'une phrase signifie que l'action effectuée par le sujet de la phrase revient sur le sujet



Les phrases suivantes ont-elles un sens réfléchi ?

4.1

Marc s'estime intelligent

Oui / Non (entourez votre réponse)

Argumentez votre choix :

4.2

Paul s'évanouit

Oui / Non (entourez votre réponse)

Argumentez votre choix :

4.3

Loïc se sent vieillir

Oui / Non (entourez votre réponse)

Argumentez votre choix :

4.4

Didier s'est fait psychanalyser

Oui / Non (entourez votre réponse)

Argumentez votre choix :

Le sens **réci**proque
d'une phrase signifie
que plusieurs sujets
exercent une action
les uns sur les autres



Les phrases suivantes ont-elles un sens réciproque ?

4.5

Le chapitre sur X et le chapitre sur Z se suivent dans le livre, sans qu'il y ait entre eux aucun rapport

Oui / Non (entourez votre réponse)

Argumentez votre choix :

4.6

Pauline et Mattias se sont partagé le travail

Oui / Non (entourez votre réponse)

Argumentez votre choix :

4.7

Patrick et Catherine se regardent

Oui / Non (entourez votre réponse)

Argumentez votre choix :

Partie 5

Dans le texte suivant, vous trouverez un certain nombre d'anomalies. Indiquez-les, proposez une solution et justifiez-la.

Jules et Jim ont proposé à Marie de se manger la choucroute samedi soir. Marie ne se la sent pas d'aller à la pizzeria samedi soir. Elle préférerais aller au cinéma avec Carole. Finalement Jules et Jim ont décidé de les accompagnées au cinéma. Jim s'est pris la voiture pour les emmener au cinéma du centre-ville. Mais il est arrivé en retard chez Marie, où attendaient aussi Jules et Carole, et ils ne se la sont pas faite la séance de cinéma. Marie lui a dit qu'elle n'en pouvait plus, qu'il arrivait chaque fois en retard et se l'est prise avec lui.

Votre réponse :

Annexe 2

1) Pourcentages de réponses correctes des activités EP

Quantitatif activités EP	GI	GF
Total réponses correctes	55,36	78,26
Partie 1 total	68,89	93,33
Item 1.1	70	90
Item 1.2	60	100
Item 1.3	76,67	90
Partie 2 total	58,89	50
Item 2.1	76,67	70
Item 2.2	50	50
Item 2.3	40	40
Item 2.4	46,67	40
Item 2.5	63,33	40
Item 2.6	76,67	60
Partie 3 total	50,56	78,33
Item 3.1a	63,33	80
Item 3.1b	56,67	60
Item 3.2a	60	100
Item 3.2b	53,33	90
Item 3.3a	20	50
Item 3.3b	50	90
Partie 5 total	51,25	91,25
Item 5.1	90	90
Item 5.2	3,33	70
Item 5.3	46,67	100
Item 5.4	30	90
Item 5.5	36,67	90
Item 5.6	86,67	100
Item 5.7	73,33	90
Item 5.8	43,33	100

2) Pourcentages de l'évaluation quantitative des réponses ML

Quantitatif activités ML	GI			GF		
	0	1	2	0	1	2
Total	52,22	37,40	10,49	23,70	39,63	36,67
Partie 1 total	54,44	41,11	4,44	16,67	26,67	56,67
Item 1.1	50	43,33	6,67	10	40	50
Item 1.2	70	30	0	30	20	50
Item 1.3	43,33	50	6,67	10	20	70
Partie 2 total	54,44	34,44	11,11	15	53,33	31,67
Item 2.1	46,67	36,67	16,67	10	30	60
Item 2.2	50	33,33	16,67	10	60	30
Item 2.3	50	43,33	6,67	10	70	20
Item 2.4	70	16,67	13,33	20	60	20
Item 2.5	50	40	10	20	60	20
Item 2.6	60	36,67	3,33	20	40	40
Partie 3 total	44,44	36,67	18,89	26,67	23,33	50
Item 3.1	36,67	53,33	10	0	50	50
Item 3.2	40	20	40	50	10	40
Item 3.3	56,67	36,67	6,67	30	10	60
Partie 4 Ambiguïté total	40,95	58,10	0,95	18,57	77,14	4,29
Item 4.1	53,33	46,67	0	30	70	0
Item 4.2	50	46,67	3,33	20	60	20
Item 4.3	40	60	0	30	70	0
Item 4.4	33,33	66,67	0	10	90	0
Item 4.5	30	70	0	20	70	10
Item 4.6	43,33	56,67	0	10	30	0
Item 4.7	36,67	60	3,33	10	30	0
Partie 5 total	62,50	20,42	17,50	36,25	7,50	56,25
Item 5.1	36,67	40	23,33	30	0	70
Item 5.2	100	0	0	30	10	60
Item 5.3	63,33	26,67	10	30	20	50
Item 5.4	70	3,33	26,67	30	10	60
Item 5.5	83,33	0	16,67	50	0	50
Item 5.6	23,33	33,33	43,33	50	0	50
Item 5.7	56,67	40	6,67	40	0	60
Item 5.8	66,67	20	13,33	30	20	50

3) Pourcentages de l'évaluation qualitative des réponses ML

Qualitatif ML	GI				GF			
	L	S	P	Plurilingue	L	S	P	Plurilingue
Compétences								
Total	35,83	0,50	1,50	6,33	64,44	5,92	2,59	0
Partie 1 total	46,67	0	0	2,22	83,33	0	0	0
Item 1.1	53,33	0	0	3,33	90	0	0	0
Item 1.2	33,33	0	0	0	70	0	0	0
Item 1.3	53,33	0	0	3,33	90	0	0	0
Partie 2 total	40,56	0	4,44	0	78,33	1,67	5	0
Item 2.1	40	0	13,33	0	80	0	10	0
Item 2.2	46,67	0	3,33	0	80	0	10	0
Item 2.3	43,33	0	0	6,67	90	0	0	0
Item 2.4	30	0	0	0	80	0	0	0
Item 2.5	43,33	0	3,33	3,33	70	0	10	0
Item 2.6	33,33	0	6,67	0	70	10	0	0
Partie 3 total	47,78	0	0	8,89	40	30	3,33	0
Item 3.1	50	0	0	16,67	60	40	0	0
Item 3.2	60	0	0	0	30	20	0	0
Item 3.3	33,33	0	0	10	30	30	10	0
Partie 4 Ambiguïté total	49,52	0	0	0,48	68,57	0	0	0
Item 4.1	46,67	0	0	3,33	70	0	0	0
Item 4.2	50	0	0		80	0	0	0
Item 4.3	60	0	0		70	0	0	0
Item 4.4	63,33	0	0	0	90	0	0	0
Item 4.5	70	0	0	0	80	0	0	0
Item 4.6	56,67	0	0	0	30	0	0	0
Item 4.7	63,33	0	0	0	30	0	0	0
Partie 5 total	23,75	1,25	0,42	11,67	52,50	7,50	3,75	0
Item 5.1	50	0	3,33	10	50	20	0	0
Item 5.2	0	0	0	0	70	0	0	0
Item 5.3	10	3,33	0	23,33	60	10	0	0
Item 5.4	30	0	0	0	70	0	0	0
Item 5.5	16,67	0	0	0	50	0	0	0
Item 5.6	46,67	3,33	0	26,67	50	0	0	0
Item 5.7	26,67	3,33	0	13,33	30	10	20	0
Item 5.8	10	0	0	23,33	40	20	10	0

4) Données Excel relatives à l'onglet *Quantitatif EP* pour le groupe d'étudiants italophones

	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	3.1a	3.1b	3.2a	3.2b	3.3a	3.3b	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.7	5.8
GR1STUD2605090	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00
GR1STUD2605090	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
GR1STUD2605090	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	1,00
GR1STUD2705090	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00
GR1STUD2705090	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00
GR1STUD2705090	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
GR1STUD2705090	0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
GR2STUD01061101	1,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	1,00	1,00	0,00
GR2STUD01061102	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
GR2STUD01061103	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
GR2STUD01061104	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
GR2STUD30051101	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00
GR2STUD30051102	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00
GR2STUD30051103	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00
GR2STUD30051104	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	1,00
GR3STUD2705160	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
GR3STUD2805100	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	1,00
GR3STUD2805100	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00
GR3STUD2805100	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00
GR3STUD2805100	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
GR3STUD2805100	1,00	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00
GR4STUD0406150	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
GR4STUD0406150	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00
GR4STUD0406150	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
GR4STUD0406150	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
GR4STUD0406150	1,00	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
GR4STUD0406150	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00
GR4STUD2805150	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
GR4STUD2805150	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00
GR4STUD2805150	1,00	1,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	1,00

5) Données Excel relatives à l'onglet *Quantitatif ML* pour le groupe d'étudiants italophones

	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	3.1	3.2	3.3	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.7	5.8
GR1STUD26050901	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
GR1STUD26050902	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0
GR1STUD26050903	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	1	0	2	0	0	2	0	2
GR1STUD27050901	1	1	1	1	1	0	0	0	0	2	2	0	2	0	1	0	0	1	1	1
GR1STUD27050902	1	1	2	1	2	0	2	2	0	2	2	0	2	0	1	0	0	2	0	0
GR1STUD27050903	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	2	0	2	0	0	0	0	2	1	0
GR1STUD27050904	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
GR2STUD01061101	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
GR2STUD01061102	0	0	1	2	2	0	0	1	0	0	2	0	1	0	0	2	2	2	0	0
GR2STUD01061103	1	1	0	1	0	1	0	2	1	2	0	0	1	0	0	2	2	2	1	0
GR2STUD01061104	1	0	1	2	0	0	0	0	0	1	1	1	2	0	2	2	2	2	1	2
GR2STUD30051101	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	2	0	2	2	2
GR2STUD30051102	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	0	0	0	2	1	1
GR2STUD30051103	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
GR2STUD30051104	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	2	0	0	0	0	2	0	1
GR3STUD27051601	1	1	1	2	2	1	0	1	0	1	2	0	1	0	2	0	0	0	0	1
GR3STUD28051001	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	2	0	0
GR3STUD28051002	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	2	2	1	0	0
GR3STUD28051003	0	0	1	0	1	1	2	1	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0
GR3STUD28051004	1	1	0	0	1	1	2	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	2	1	0
GR3STUD28051005	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
GR4STUD04061501	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
GR4STUD04061502	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	2	2	2	0	0	2	0	2	1	2
GR4STUD04061503	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	2	1	1	0	1	2	0	0	1	0
GR4STUD04061505	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0
GR4STUD04061506	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	2	0	1	0	0	0	0	2	0	0
GR4STUD04061507	2	1	0	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0
GR4STUD28051501	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	2	1	1	0	1	2	2	1	1	1
GR4STUD28051502	2	0	1	2	2	2	2	0	2	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1
GR4STUD28051503	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0

6) Données Excel relatives à l'onglet *Qualitatif ML* pour le groupe d'étudiants italophones

	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	3.1	3.2	3.3	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.7	5.8
GR1STUD26050901	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
GR1STUD26050902	0	0	utilise le	sémantique	0	sémantique	0	sémantique	0	l'utilisation	0	0	ploi pron	0	ique : all	0	0	de lang	e de lang	0
GR1STUD26050903	0	0	0	0	0	0	0	0	sémantique	ue, pas bural : auxilia	ue, pas be	0	le "se" p	0	ve avec s	0	0	l : emplo	0	question
GR1STUD27050901	les angla	ique "sic)	sens de	atique : enf	te reflexivi	0	0	0	0	e manger è	imo con es	0	pragmat	0	lanque m	0	0	IT structur	alianism	presa cor
GR1STUD27050902	gnonimiel : temps	traducti	0	sémantique	ssivo, con	0	ssivo, con	grammatica	0	comparais	grammatica	0	comparais	0	nais pas	0	0	italianis	0	0
GR1STUD27050903	0	0	0	sémantique	0	0	0	sémantique	0	natical rifle	grammatica	0	structura	0	0	0	0	l : emplo	pas de c	0
GR1STUD27050904	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
GR2STUD01061101	0	0	0	0	0	0	0	0	0	sémantique	0	sémantique	0	0	0	0	0	0	0	0
GR2STUD01061102	0	0	sémantique	grammatica	structural	0	0	grammatica	0	0	grammatica	0	ammatic	0	0	ammatic	ammatic	ammatic	ammatic	0
GR2STUD01061103	grammatica	structural	0	pragmatic	0	structural	0	grammatica	ammatic	grammatica	0	0	ammatic	0	0	ammatic	ammatic	ammatic	ammatic	0
GR2STUD01061104	sémantique	0	sémantique	structural	0	0	0	0	0	grammatica	grammatica	sémantique	ammatic	0	alianism	ammatic	ammatic	ammatic	ammatic	alianism
GR2STUD30051101	sémantique	0	0	0	0	0	0	0	0	lanque : ita	0	0	tural : ré	0	0	ammatic	0	e propos	c propos	italianis
GR2STUD30051102	0	du verbe	ammatic	structural	ue : azione	sémantique	ue : azione	sémantique	sémantique	grammatica	grammatica	grammatica	ammatic	0	0	0	0	ammatic	ammatic	atique ita
GR2STUD30051103	sémantique	0	sémantique	0	0	0	0	0	0	0	0	sémantique	0	0	0	0	0	0	0	0
GR2STUD30051104	ammatic	structural	sémantique	sémantique	sémantique	sémantique	sémantique	sémantique	sémantique	0	0	sémantique	ammatic	0	0	0	0	ammatic	0	structural
GR3STUD27051601	sémantique	sémantique	sémantique	sémantique	du discou	sémantique	0	sémantique	0	grammatica	grammatica	0	ammatic	0	olinguist	0	0	0	0	que IT ita
GR3STUD28051001	sémantique	0	tural reflex	sémantique	0	sémantique	0	0	0	reflessivo et	grammatica	grammatica	0	0	0	0	0	ammatic	0	0
GR3STUD28051002	0	0	0	0	0	ion forme il	0	0	0	grammatica	sémantique	0	verbes ré	0	0	0	ammatic	ammatic	ammatic	0
GR3STUD28051003	0	0	sémantique	0	sémantique	ion forme il	structural	ion forme il	0	0	grammatica	0	0	0	0	ammatic	0	0	0	0
GR3STUD28051004	sémantique	sémantique	0	0	sémantique	grammatica	structural	ural et sém	0	0	grammatica	0	nisme av	0	nisme av	0	0	qrammatiqu	nisme av	0
GR3STUD28051005	sémantique	0	0	0	sémantique	sémantique	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
GR4STUD04061501	sémantique	sémantique	sémantique	sémantique	0	grammatica	0	grammatica	0	0	0	ptural rifles	0	0	nisme av	0	0	nisme av	0	0
GR4STUD04061502	sémantique	0	tural rifle	pragmatique	0	grammatica	grammatica	grammatica	sémantique	grammatica	linguistique	ammatic	ammatic	0	0	ammatic	0	pragmat	(syntax	pragmat
GR4STUD04061503	0	0	sémantique	sémantique	que (récip	grammatica	sémantique	0	sémantique	raison ave	grammatica	grammatica	ammatic	0	atique it.	ammatic	0	0	atique it.	0
GR4STUD04061505	sémantique	sémantique	sémantique	0	: réciproci	0	0	0	0	atique : raff	pronom qu	grammatica	0	0	pronom	0	0	pronom	pronom	0
GR4STUD04061506	0	0	sémantique	0	: réciproci	0	0	pragmatique	0	que (expre	grammatica	0	le "se" p	0	0	0	0	ronom p	0	0
GR4STUD04061507	ical et sé	ical et sé	0	naticale refl	reflessivo	nnel, voix	naticale rec	nnel, voix	naticale refl	rappor à	grammatica	la transitiv	ation mai	0	0	0	0	icale : no	0	0
GR4STUD28051501	sémantique	0	0	0	lise le term	0	0	0	de de maniè	oreferenz	grammatica	grammatica	sémantique	0	ammatic	ammatic	ammatic	ammatic	ammatic	ammatic
GR4STUD28051502	ical et sé	0	sémantique	et sémant	sémantique	abt sémant	0	0	l et sémant	ur verbes r	grammatica	e du posse	ique rifle	0	0	0	0	ammatic	ammatic	ammatic
GR4STUD28051503	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	etion av	0	0

Les cases en rouge indiquent les IT

7) Données Excel relatives à l'onglet *Ambiguïté* pour le groupe d'étudiants italophones

	4.1 méta	4.1 qualit	4.2 méta	4.2 qualit	4.3 méta	4.3 qualit	4.4 méta	4.4 qualit	4.5 méta	4.5 qualit	4.6 méta	4.6 qualit	4.7 méta	4.7 qualit
GR1STUD26050901	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
GR1STUD26050902	0	0	0	0	1 sémantiqu	0	0	0	0					
GR1STUD26050903	1 sémantiqu		0	0	1 sémantiqu	1 sémantiqu	1	1	1 sémantiqu					
GR1STUD27050901	0	0	1 sémantiqu		1 sémantiqu	1 sémantiqu	0	0	1	1	0	0	1 sémantiqu	1 sémantiqu
GR1STUD27050902	0	plurilingue	2 sémantiqu		1 sémantiqu	1 sémantiqu	1 grammatic		0	0	0	0	1 sémantiqu	1 sémantiqu
GR1STUD27050903	1 grammatic		1 grammatic		1 grammatic	1 grammatic	1 grammatic		1 sémantiqu					
GR1STUD27050904	0	0	0	0	0	0	0	0	1 sémantiqu	1 sémantiqu	1 sémantiqu	1 sémantiqu	0	0
GR2STUD01061101	0	0	1 grammatic		1 sémantiqu	1 sémantiqu	1 grammatic		0 semantica	1 sémantiqu				
GR2STUD01061102	0	0	0	0	0	0	1 sémantiqu		0	0	0	0	0	0
GR2STUD01061103	0	0	0	0	0	0	1 sémantiqu		1 grammatic	1 grammatic	1 grammatic	1 grammatic	2 grammatic	2 grammatic
GR2STUD01061104	1 sémantiqu		1 sémantiqu		1 sémantiqu	1 sémantiqu	1 sémantiqu		1 sémantiqu					
GR2STUD30051101	1 sémantiqu		1 sémantiqu		1 sémantiqu	1 sémantiqu	1 sémantiqu		1 sémantiqu					
GR2STUD30051102	1 grammatic		1 grammatic		0	0	0	0	1 sémantiqu					
GR2STUD30051103	1 sémantiqu		1 sémantiqu		1 sémantiqu	1 sémantiqu	1 sémantiqu		1 sémantiqu					
GR2STUD30051104	1 sémantiqu		1 sémantiqu		1 sémantiqu	1 sémantiqu	1 sémantiqu		1 sémantiqu					
GR3STUD27051601	1 sémantiqu		1 sémantiqu		1 sémantiqu	1 sémantiqu	1 grammatic		1 sémantiqu	1 sémantiqu	1 grammatic	1 grammatic	0	0
GR3STUD28051001	1 sémantiqu		0	0	1 sémantiqu	1 sémantiqu	1 grammatic		1 sémantiqu					
GR3STUD28051002	0	0	1 grammatic		0	0	1 grammatic		0	0	0	0	1 sémantiqu	1 sémantiqu
GR3STUD28051003	0	0	0	0	0	0	0	0	1 sémantiqu	1 sémantiqu	0	0	0	0
GR3STUD28051004	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
GR3STUD28051005	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
GR4STUD04061501	1 sémantiqu		1 sémantiqu		1 sémantiqu	1 sémantiqu	1 sémantiqu		1 sémantiqu					
GR4STUD04061502	0	0	0	0	1 sémantiqu	1 sémantiqu	1 sémantiqu		1 sémantiqu					
GR4STUD04061503	1 sémantiqu		0	0	1 sémantiqu	1 sémantiqu	1 sémantiqu		1 sémantiqu					
GR4STUD04061505	1 sémantiqu		1 sémantiqu		1 sémantiqu	1 sémantiqu	1 sémantiqu		1 sémantiqu	1 sémantiqu	0	0	1 sémantiqu	1 sémantiqu
GR4STUD04061506	1 sémantiqu		1 sémantiqu		1 sémantiqu	1 sémantiqu	1 sémantiqu		1 sémantiqu					
GR4STUD04061507	1 grammatic		1 grammatic		1 grammatic	1 grammatic	1 sémantiqu		0	0	0	0	0	0
GR4STUD28051501	0	0	0	0	0	0	0	0	1 sémantiqu	1 sémantiqu	0	0	0	0
GR4STUD28051502	0	0	0	0	0	0	0	0	1 sémantiqu					

Les cases en rouge indiquent les IT

Annexe 3

Item 1.1	(1)No. Nel primo caso il verbo attendre inteso come aspettare, nel secondo caso invece il riflessivo s’attendre ha lo stesso significato dell inglese to expect to (non mi sovviene il termine in italiano). <i>Notre traduction</i> : Non. Dans le premier cas le verbe <i>attendre</i> entendu comme <i>aspettare</i> , dans le second cas, le réflexif <i>s’attendre</i> a la même signification que celui en anglais <i>to expect to</i> (il ne me revient plus le mot en italien)
Item 1.3	(2) Dal contesto e dal significato del verbo, deduco voglia significare “Mia sorella compatisce/commiserà i bambini senza genitori (gli orfanelli). Equivalente del nostro verbo italiano “lamentarsi” : mia sorella si lamenta del fatto che il suo professore le da troppo lavoro da svolgere. <i>Notre traduction</i> : du contexte et du sens du verbe, je déduis qu’il veut signifier “ma soeur compatit pour les enfants sans parents (les orphelins)”. Equivalent de notre verbe italien “se lamenter” : ma soeur se lamente du fait que son professeur lui donne trop de travail à faire
Item 3.1	(3) On n’a pas le besoin d’insister avec le « se »
	(4) Solo in Italiano, non in francese, è ammesso – e comunque giudicato Italiano medio – il sì-riflessivo che non esprime un’azione propriamente riflessiva. <i>Notre traduction</i> : seulement en italien, non en français, est admis – et de toute façon jugé italien moyen – le <i>se réfléchi</i> qui n’exprime pas une action proprement réfléchie
	(5) Je crois que la deuxième phrase est un peu « à l’italienne », où on peut dire « se mange ». Peut-être est-elle un transfert de l’italien.
	(6) La seconda è sbagliata poiché non ho mai sentito né letto in francese “se mange”. Neanche in italiano non è corretto (nonostante sia molto usato). <i>Notre traduction</i> : la deuxième est fautive étant donné que je n’ai jamais entendu ni lu en français « se mange ». En italien non plus ce n’est pas correct (malgré que cela soit utilisé)
	(7) La prima frase è molto più naturale della seconda, il riflessivo « se » è superfluo ma può essere un segno di regionalismo. <i>Notre traduction</i> : la première phrase est beaucoup plus naturelle que la seconde, le réfléchi « se » est superflu mais peut être un signe de régionalisme
Item 3.3	(8) On n’a pas le besoin d’insister avec le « me », on sait quel pull
	(9) Je crois qu’il est mieux d’utiliser le réflexif avec ces verbes qui concerne les vêtements.
	(10) Nel primo caso l’azione è riflessiva perchè la persona sta togliendo da se stessa il maglione mentre nella seconda il senso si perderebbe. <i>Notre traduction</i> :

	dans le premier cas l'action est réfléchie parce que la personne est en train d'enlever à elle-même le pull alors que dans la seconde le sens se perdrait
Item 4.1	(11) Sì, equivalente del nostro "considerarsi" – "ritenersi". <i>Notre traduction</i> : Oui, équivalent à notre « se considérer » - « se retenir »
Item 5.1	(12) Mi sembra che si auna traduzione sbagliata dall'italiano. Per esempio1) se manger forse è utilizzato per enfatizzare che sia Jules che Jim mangiano la choucroute. <i>Notre traduction</i> : il me semble que "se" est une traduction erronée de l'italien. Par exemple <i>se manger</i> peut-être est utilisé pour souligner que aussi bien Jules que Jim mangent la choucroute
	(13) Mangiarsi è un italianismo. <i>Notre traduction</i> : <i>se manger</i> est un italianisme
	(14) la particella "se" poiché mi sembra una traduzione alla lettera dall'italiano. <i>Notre traduction</i> : le clitique "se" me semble comme une traduction à la lettre de l'italien
Item 5.3	(15) « Ne se la sente pas » est un peu italianisé et lié à la traduction littérale ; j'utiliserais plutôt « n'a pas envie »
	(16) Marie ne se la sent pas d'aller. L'aggiunta del pronome "La" che è una ripetizione di "a la pizzeria samedia soir", mi sembra una traduzione del dialetto "Non me la sento di ..". <i>Notre traduction</i> : Marie ne se la sent pas d'aller. L'ajout du pronom « la » qui est une répétition de « à la pizza samedi soir », me semble une traduction du dialecte « non me la sento di... »
	(17) Ne se la sent pas è un italianismo – non se la sente. <i>Notre traduction</i> : ne se la sent pas est un italianisme – <i>non se la sente</i>
	(18) Ne se la sent pas- solution : ne se sent pas- « la » è un errore di traduzione causato dal fatto che questa particella in italiano è giusto. <i>Notre traduction</i> : "la" est une erreur de traduction causée du fait que cette particule en italien est juste
	(19) "se la sent" mi sembra troppo una traduzione alla lettera. <i>Notre traduction</i> : "se la sent" me semble trop une traduction à la lettre
	(20) ne se LA sent pas / ne se LA sont pas → mi suona innaturale perché non sembra francese, sembra più la struttura di una negazione italiana. <i>Notre traduction</i> : cela ne sonne pas naturel parce que ça ne ressemble pas au français, ça ressemble plus à la structure de la négation italienne
	(21) La seconda espressione non credo sia corretta in generale poiché suona più italiano che francese. <i>Notre traduction</i> : la seconde expression je ne crois pas qu'elle soit correcte en général étant donné qu'elle sonne plus italien que français
Item 5.6	(22) s'est pris con significato riflessivo . Io avrei utilizzato il verbo avere , ma vale lo stesso discorso di prima " si è preso la macchina " o" ha preso la macchina. <i>Notre traduction</i> : <i>s'est pris</i> avec la signification réfléchie. Moi j'aurais utilisé le verbe <i>avoir</i> , mais ça vaut le même discours qu'avant « il s'est pris la voiture » ou « il a pris la voiture »

	(23) A pris la voiture – altro italianismo. <i>Notre traduction</i> : autre italianisme
	(24) Jim s'est pris : Jim a pris. Cette structure c'est un transfert de l'italien.
	(25) Nella terza parola che ho sottolineato, secondo me, è sbagliato l'ausiliare e non avrei introdotto la particella "se" poiché mi sembra una traduzione alla lettera dall'italiano. <i>Notre traduction</i> : dans le troisième mot, selon moi, l'auxiliaire est faux et je n'aurais pas introduit le clitique « se » comme ça semble une traduction à la lettre de l'italien
	(26) S'est pris → non ha senso anche questo mi appare come una struttura francese italianizzata. <i>Notre traduction</i> : ça n'a pas de sens cela me paraît aussi comme une structure française italianisée
	(27) Jim a pris la voiture (se prendre la voiture credo che sia una costruzione anormale anche se tradotta letteralmente in italiano). <i>Notre traduction</i> : (se prendre la voiture je crois que c'est une construction anormale même si traduite littéralement en italien)
	(28) Jim s'est pris la voiture, sarebbe meglio "Jim a pris sa voiture" perché il verbo prendre è retto da avoir al passé composé e per esprimere il possesso dire « sa voiture ». <i>Notre traduction</i> : ce serait mieux 'Jim a pris sa voiture » parce que le verbe <i>prendre</i> est régi par <i>avoir</i> au passé composé et pour exprimer la possession dire « sa voiture »
Item 5.7	(29) ils ne se la sont pas faite . è già specificato “ la seance de cinema”, e l'aggiunta di la mi sembra una ripetizione inutile è sbagliata grammaticalmente, molto utilizzata nel dialetto. <i>Notre traduction</i> : c'est déjà spécifié “la séance de cinéma”, et l'ajout de « la » me semble une répétition inutile et erronée grammaticalement, très utilisée dans le dialecte
	(30) Ils ne se la sont pas faite : ici, je ne comprends pas bien le sens de cette structure. Je crois qu'elle est un transfert de l'italien. Plutôt, j'utiliserais Ils n'ont pas vu le film à cause du retard.
	(31) la particella "se" poiché mi sembra una traduzione alla lettera dall'italiano. <i>Notre traduction</i> : le clitique “se” me semble comme une traduction à la lettre de l'italien
	(32) non credo sia corretta in generale poiché suona più italiano che francese (non mi suona/appare corretta né francese). <i>Notre traduction</i> : je ne crois pas qu'elle soit correcte en général étant donné qu'elle sonne plus italienne que française (elle ne me semble ni m'apparaît correcte en français)
Item 5.8	(33) « Se l'est pris » est lié à la traduction littérale ; j'utiliserais plutôt « en » à la place de « le »
	(34) et se l'est prise avec lui. Traduzione e se l'è presa con lui. Traduzione letterale dall'italiano al francese. Forse in francese si utilizza un'altra forma. <i>Notre traduction</i> : Traduction : « e se l'è presa con lui ». Traduction littérale de l'italien au français. Peut-être en français on utilise une autre forme

	<p>(35) Et se l'est prise avec lui- solution : et s'est enervè avec - se l'è presa con lui è una traduzione letteraria dall'italiano, non traducibile così en française. <i>Notre traduction</i> : c'est une traduction littérale de l'italien, non traduisible comme ça en français</p>
	<p>(36) Se l'est prise : d'abord, il faut ajouter toujours le pronom personnel : Elle se l'est prise. En plus, je ne suis pas sûre que cette expression (que nous pouvons utiliser en italien) existe aussi en français</p>
	<p>(37) « se l'est prise avec lui. » : sembra un'espressione tipica italiana ma non française. <i>Notre traduction</i> : semble une expression typique italienne mais pas française</p>
	<p>(38) Se l'est prise: Non conosco l'espressione, la interpreterei come slang o come sbagliata (calco dall'italiano). <i>Notre traduction</i> : je ne connais pas l'expression, je l'interprèterais comme de l'argot ou comme erronée (calqué de l'italiano)</p>
	<p>(39) “onestamente non capisco cosa voglia dire la frase”; prendersela con qualcuno in francese dovrebbe essere s'en prendre à quelqu'un, quindi la frase corretta sarebbe il s'en est prise à lui. <i>Notre traduction</i> : honnêtement je ne comprends pas ce que veut dire la phrase ; <i>prendersela con qualcuno</i> en français devrait être <i>s'en prendre à quelqu'un</i>, donc la phrase correcte serait <i>il s'en est prise à lui</i></p>

Table des matières

Introduction Erreur ! Signet non défini.

Partie 1 – Cadre théorique : entre recherches en acquisition des langues, conscience métalinguistique et savoir linguistique de l'apprenant..... Erreur ! Signet non défini.

Chapitre 1 : les recherches en acquisition des langues **Erreur ! Signet non défini.**

1.1 Comment apprend-on une langue étrangère ? **Erreur ! Signet non défini.**

1.2 L'interlangue ou langue de l'apprenant..... **Erreur ! Signet non défini.**

1.3 Comment considérer l'erreur de l'apprenant ? **Erreur ! Signet non défini.**

1.4 L'influence translinguistique..... **Erreur ! Signet non défini.**

1.5 Quels sont les facteurs déterminants de l'influence translinguistique ?..... **Erreur !**

Signet non défini.

Chapitre 2 : la conscience métalinguistique de l'apprenant..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.1 Comment définir la conscience métalinguistique ?..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.2 Activités épilinguistiques vs activités métalinguistiques ?**Erreur ! Signet non défini.**

2.3 Transfert métalinguistique dans l'apprentissage d'une langue seconde..... **Erreur ! Signet non défini.**

2.4 Transfert métalinguistique dans un contexte plurilingue**Erreur ! Signet non défini.**

2.5 Bilinguisme, bilingualité et multilinguisme, plurilinguisme : quelles nuances ?
..... **Erreur ! Signet non défini.**

Chapitre 3 : le savoir linguistique de l'apprenant **Erreur ! Signet non défini.**

3.1 Connaissances déclaratives et connaissances procédurales : complémentarité ?
..... **Erreur ! Signet non défini.**

3.2 Les formes pronominales en français **Erreur ! Signet non défini.**

3.2.1 Quelle voix ? **Erreur ! Signet non défini.**5

3.2.2 Comment interpréter les verbes pronominaux : une démarche alliant syntaxe et sémantique ?	Erreur ! Signet non défini. 8
3.2.3 Se : pronom ou marqueur d'opérations sur la valence verbale ?	40
3.2.4 Quel classement en grammaire traditionnelle française ?	42
3.2.5 Un classement issu d'une approche expérimentale : Melis et ses tours pronominaux.....	45
3.3 Quelles correspondances avec les formes pronominales italiennes ?	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre 4 : synthèse	Erreur ! Signet non défini.
Partie 2 - Cadre expérimental : entre contextes, conception, méthodologies et interprétation	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre 1 : contextes, conception, méthodologies	Erreur ! Signet non défini.
1.1 Où les contextes sont pluriels	Erreur ! Signet non défini.
1.2 Que sont les tests développés par Pinto et El Euch ?	Erreur ! Signet non défini.
1.3 Quelle méthodologie de conception du test ?.....	Erreur ! Signet non défini.
1.3.1 Entre objectifs initialement visés et contextes d'élaboration	62
1.3.2 Conception du test initial et réflexions	63
1.3.3 Structure du test final	64
1.4 Quel corpus ?	Erreur ! Signet non défini.
1.4.1 L'échantillon	66
1.4.2 Protocole d'administration	66
1.4.3 Durée des épreuves	67
1.4.4 Protocole de présentation du test aux participants	67
1.5 Quel protocole de codification ?.....	Erreur ! Signet non défini.
Chapitre 2 : quelle interprétation ?.....	Erreur ! Signet non défini.
2.1 Une analyse quantitative.....	Erreur ! Signet non défini.
2.2 Pour quelle analyse qualitative ?	Erreur ! Signet non défini.
2.3 Quelques remarques complémentaires	Erreur ! Signet non défini.

2.4 Des améliorations possibles	Erreur ! Signet non défini.
<i>Chapitre 3 : synthèse</i>	<i>Erreur ! Signet non défini.</i>
Conclusion	Erreur ! Signet non défini.
Bibliographie	Erreur ! Signet non défini.
Index des sigles	Erreur ! Signet non défini.
Annexe 1	Erreur ! Signet non défini.
Annexe 2	Erreur ! Signet non défini.
Annexe 3	Erreur ! Signet non défini.
Table des matières	Erreur ! Signet non défini.