



Évaluation de la compétence grammaticale chez des adultes francophones apprenant l'espagnol langue étrangère

Luis Salazar Perafan

► To cite this version:

Luis Salazar Perafan. Évaluation de la compétence grammaticale chez des adultes francophones apprenant l'espagnol langue étrangère. Linguistique. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2016. Français. ⟨NNT : 2016TOU20011⟩. ⟨tel-01897423⟩

HAL Id: tel-01897423

<https://theses.hal.science/tel-01897423v1>

Submitted on 17 Oct 2018

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.



HAL Authorization



THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse - Jean Jaurès

Présentée et soutenue par :

Luis SALAZAR-PERAFAN

le vendredi 26 février 2016

Titre :

ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE GRAMMATICALE CHEZ DES
ADULTES FRANCOPHONES APPRENANT L'ESPAGNOL LANGUE
ÉTRANGÈRE

Unité de recherche :

Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales - LERASS (EA 827)

Directeur/trice(s) de Thèse :

Nathalie SPANGHERO-GAILLARD, PR, Université Toulouse 2 - Jean Jaurès

Encarnacion ARROYO, MCF, Université Toulouse 2 - Jean Jaurès

Jury :

Christian BOIX, PR, Université de Pau et des Pays de l'Adour

Jean-Marc MANGIANTE, PR, Université d'Artois

REMERCIEMENTS

J'exprime ici mes profonds remerciements à Mesdames les professeurs Nathalie SPANGHERO-GAILLARD et Encarni ARROYO, mes directrices de thèse, pour leur soutien constant, tant intellectuel que moral, leurs recommandations et leur disponibilité. Je tiens également à remercier Messieurs les professeurs Christian BOIX et Jean-Marc MANGIANTE d'avoir accepté de faire partie de mon jury de thèse ; j'en suis extrêmement honoré.

De la même façon, je tiens à remercier mes collègues enseignants d'espagnol langue étrangère pour leurs conseils et leur aide technique lors des enquêtes préliminaires de ce présent travail. Leur collaboration m'a permis d'axer mes recherches sur les erreurs les plus courantes commises par les élèves hispanophones.

Enfin, je remercie les étudiants francophones et hispanophones qui ont eu l'amabilité de m'accorder leur temps et leur énergie en participant aux tests de mon étude ainsi que les locuteurs ayant pris part à la création du matériel linguistique en prêtant gracieusement leur voix.

Sébastien, mon compagnon de voyage, mon soutien constant, c'est de tout mon cœur que je te dédie cette thèse.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	5
TABLE DE FIGURES.....	7
TABLE DE TABLEAUX	13
TABLE DE SIGLES ET ABRÉVIATIONS	15
INTRODUCTION	17
CHAPITRE 1 : CONTEXTE DE L'ÉTUDE	23
1.1. ÂGE ET APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE EN L2	25
1.2. DIFFICULTÉS GRAMMATICALES DES ADULTES FRANCOPHONES APPRENANT L'ELE.....	36
1.3. JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE.....	41
CONCLUSION INTERMÉDIAIRE	45
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE	47
2.1. L'INSTRUCTION GRAMMATICALE DANS L'ACQUISITION DE L2	48
2.2. COMPÉTENCE GRAMMATICALE ET COMPÉTENCE COMMUNICATIVE.....	67
2.3. COMPÉTENCES LANGAGIÈRES ET JUGEMENTS DE GRAMMATICALITÉ.....	79
2.4. APPORTS DES SCIENCES COGNITIVES À L'ÉTUDE DE L'ACQUISITION DE LA GRAMMAIRE EN L2	89
2.5. ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ MÉTALINGUISTIQUE DANS L'ACQUISITION DE L2	109
CONCLUSION INTERMÉDIAIRE	117
CHAPITRE 3 : DÉMARCHE EXPÉRIMENTALE	125
3.1. QUESTIONS ET APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	126
3.2. SUJETS PARTICIPANTS DE L'ÉTUDE	133
3.3. ÉLABORATION DU MATÉRIEL LINGUISTIQUE	141
3.4. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES ET DÉROULEMENT DES TÂCHES D'EXPÉRIMENTATION.....	210
3.5. DONNÉES RECUEILLIES ET TRAITEMENT	232
CONCLUSION INTERMÉDIAIRE	257
CHAPITRE 4 : RÉSULTATS	260
4.1. LES ÉTUDIANTS FRANCOPHONES D'ELE SONT-ILS EN MESURE D'ANALYSER UNE PHRASE, ET DANS L'AFFIRMATIVE, SONT-ILS EN MESURE DE LE FAIRE CORRECTEMENT ? (Q1)	262

4.2.	LES ÉTUDIANTS FRANCOPHONES PEUVENT-ILS LOCALISER ET EXPLIQUER L'ERREUR DANS UNE PHRASE JUGÉE <i>INCORRECTE</i> ? (Q2).....	309
4.3.	QUEL TYPE DE DISCOURS L'ÉTUDIANT FRANCOPHONE UTILISE-T-IL POUR EXPLIQUER UNE ERREUR DANS UNE PHRASE ? (Q3)	333
4.4.	UN ÉTUDIANT DE NIVEAU B1 ACQUIS (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001) EST-IL EN MESURE DE PRODUIRE À L'ORAL SPONTANÉMENT DES PHRASES GRAMMATICALEMENT CORRECTES ? (Q4).....	366
	CONCLUSION INTERMÉDIAIRE	376
CHAPITRE 5 : ANALYSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION		379
5.1.	QUESTION DE RECHERCHE 1 : CAPACITÉ DES ADULTES FRANCOPHONES APPRENANT L'ÉLE À ANALYSER UNE PHRASE CORRECTEMENT EN ESPAGNOL	380
5.2.	QUESTION DE RECHERCHE 2 : CAPACITÉ DES ADULTES FRANCOPHONES APPRENANT L'ÉLE À REPÉRER ET À EXPLIQUER UNE ERREUR SUR UNE PHRASE JUGÉE <i>INCORRECTE</i>	395
5.3.	QUESTION DE RECHERCHE 3 : DISCOURS DES ADULTES FRANCOPHONES APPRENANT L'ÉLE POUR EXPLIQUER UNE ERREUR REPÉRÉE	401
5.4.	QUESTION DE RECHERCHE 4 : CAPACITÉ DES ADULTES FRANCOPHONES APPRENANT L'ÉLE À EXPRIMER DES PHRASES GRAMMATICALEMENT CORRECTES EN LANGUE CIBLE	409
	CONCLUSION INTERMÉDIAIRE	414
CHAPITRE 6 : CONCLUSION GÉNÉRALE		419
6.1.	RÉSUMÉ.....	420
6.2.	LIMITES.....	423
6.3.	OUVERTURE.....	424
BIBLIOGRAPHIE		425
ANNEXES.....		457
	SOMMAIRE DES ANNEXES.....	457
INDEX DES TERMES ET DES NOTIONS		475
INDEX DES AUTEURS CITÉS.....		479
TABLE DE MATIÈRES.....		483
ABSTRACT RESUMEN.....		489
RÉSUMÉ		490

TABLE DE FIGURES

Figure 1 : Modèle de Canale et Swain (1980) et modification de Canale (1983).....	70
Figure 2 : Modèle de compétence langagière de Bachman et Palmer (1996 ; 2010)	72
Figure 3 : Modèle d'organisation de la compétence communicative selon Celce-Murcia <i>et al.</i> (1995 : 10)	74
Figure 4 : Place de la compétence grammaticale dans la description du CECRL (2001).....	76
Figure 5 : Graphique représentant l'architecture cognitive selon la théorie de l'ACT (inspiré d'Anderson, 1983 : 19).....	95
Figure 6 : Image illustrant différentes perspectives employées pour encoder une même information du monde extérieur	105
Figure 7 : Modèle de l'analyse et du contrôle (A/C) et instruments de mesure de l'activité linguistique auxquels s'intéresse notre étude (inspiré de Bialystok, 2001b)	112
Figure 8 : Organisation de l'expérimentation	128
Figure 9 : Erreurs des apprenants d'ELE.....	146
Figure 10 : Dynamisme et non-dynamisme dans la structure actionnelle.....	181
Figure 11 : Consignes du test <i>Superlab</i> ®	215
Figure 12 : Matériel informatique employé lors de la tâche 1.....	216
Figure 13 : Manipulation du matériel informatique lors de la tâche 1	218
Figure 14 : Illustration de l'emploi du logiciel Cedrus Data Viewer© et des phrases papier lors de la tâche A.....	219
Figure 15 : Illustration du repérage des erreurs lors de la tâche B	220
Figure 16 : Matériel employé pour la tâche de production orale	224
Figure 17 : Stimulus employé pour la description.....	226
Figure 18 : Stimulus employé pour la narration et l'émission d'hypothèses.....	227
Figure 19 : Stimulus employé pour narration.....	228
Figure 20 : Traitement des données pour le calcul de robustesse de jugement en tâche 1	236

Figure 21 : Extrait du tableau de synthèse des jugements robustes (par phrase et par groupe) servant au calcul du taux de justesse	237
Figure 22 : Analyse de la variation du TR.....	238
Figure 23 : Analyse du TR moyen.....	239
Figure 24 : Extrait du tableau pour l'analyse du maintien de jugement	241
Figure 25 : Extrait du tableau d'analyse du taux de jugement par phrase lors de la tâche A	242
Figure 26 : Extrait du tableau pour le calcul du taux de localisation et de justesse	243
Figure 27 : Classification des données verbales recueillies	245
Figure 28 : Exemple des tableaux conçus pour le traitement des données verbales liées à l'Expression du terme pointeur (par phrase jugée incorrecte) — GrE-A Phrase n° 24 (<i>ind/sbj</i>) *Hoy vemos a un amigo que conocamos ayer	247
Figure 29 : Exemple des tableaux conçus pour le traitement des données verbales liées à la proposition de correction (par phrase jugée incorrecte) — GrE-B Phrase n° 16 (<i>ser/estar</i>) *Martín es cansado desde los exámenes.	252
Figure 30 : Organisation des groupes et sous-groupes et couleurs employées pour la présentation des résultats.....	261
Figure 31 : Courbes des résultats du taux de jugement en T1 et en T2 par groupe participant .	264
Figure 32 : Résultats du taux de jugement du GrE par participants (GrE-A et GrE-B).....	265
Figure 33 : Taux de jugement par rapport aux catégories grammaticales cibles	266
Figure 34 : Graphique illustrant les pourcentages de jugements robustes par groupe	267
Figure 35 : Graphique illustrant les taux de robustesse selon le type de phrase jugée et le jugement robuste émis (GrE et GrC)	269
Figure 36 : Graphiques illustrant la robustesse des jugements selon les catégories lexicogrammaticales cibles (GrE et GrC).....	269
Figure 37 : Justesse de jugements robustes lors du test <i>Superlab</i> ® par rapport à l'ensemble de phrases du corpus (groupes et sous-groupes).....	271
Figure 38 : Justesse des jugements robustes émis lors du test <i>Superlab</i> ® selon le type de phrase (phrases correctes vs phrases incorrectes)	272
Figure 39 : Justesse des jugements robustes selon la catégorie lexicogrammaticale cible	274
Figure 40 : Taux de justesse selon que les phrases sont jugées <i>correctes</i> ([0]) ou <i>incorrectes</i> ([1]) lors du test <i>Superlab</i> ®	275

Figure 41 : Graphique illustrant la variation de TR en T1 et T2 lorsque la phrase est jugée 2 fois (par groupes et sous-groupes)	278
Figure 42 : Variation entre T1 et T2 selon le type de jugement émis	278
Figure 43 : Temps de réponse moyen par groupes et sous-groupes (valeurs exprimées en ms)	279
Figure 44 : Graphique illustrant en ordre décroissant la durée d'oralisation des phrases du corpus et les valeurs maximales et minimales de TR moyen par phrase jugée (groupes et sous-groupes)	280
Figure 45 : Temps de réponse moyen par type de phrase jugée (phrases correctes vs phrases incorrectes)	281
Figure 46 : Temps de réponse de phrases jugées 2 fois (jugements robustes et faibles) selon les catégories grammaticales cibles	283
Figure 47 : Valeurs de TR des phrases correctes et incorrectes selon le type de jugement émis	284
Figure 48 : Temps de réponse des jugements robustes (groupes et sous-groupes)	285
Figure 49 : Temps de réponse des jugements robustes selon le type de phrase jugé	286
Figure 50 : Temps de réponse des jugements robustes selon les catégories lexicogrammicales cibles.....	287
Figure 51 : Comparaison entre le TR général des phrases jugées 2 fois et le TR des phrases à jugement robuste.....	288
Figure 52 : Taux de jugements robustes maintenus en tâche A (par Groupes et Sous-groupes)	292
Figure 53 : Tableau de synthèse du nombre moyen de jugements robustes émis sur les phrases correctes, maintenus en tâche A	293
Figure 54 : Tableau de synthèse du nombre moyen de jugements robustes émis sur les phrases incorrectes, maintenus en tâche A	293
Figure 55 : Taux de maintien de jugements robustes selon les catégories lexicogrammicales ciblées dans les phrases jugées.....	294
Figure 56 : Taux de jugement du corpus en tâche A.....	295
Figure 57 : Taux de jugement en tâche A, selon le type de phrase.	296
Figure 58 : Taux de jugement en tâche A, par catégorie lexicogrammical ciblée dans les phrases.....	297
Figure 59 : Type de jugement exprimé en tâche A — [0] (phrase jugée correcte) et [1] (phrase jugée incorrecte)	298
Figure 60 : Type de jugement émis lors de la tâche A, sur chaque type de phrase.....	299

Figure 61 : Type de jugement émis lors de la tâche A, selon les catégories lexicogrammatisques cibles des phrases.	301
Figure 62 : Justesse des jugements émis en tâche A — Contraste entre le nombre moyen de jugements émis et le nombre moyen de jugements justes (groupes et sous-groupes) ...	302
Figure 63 : Justesse du jugement en tâche A selon le type de phrase jugé — Contraste entre le nombre moyen de jugements émis et le nombre moyen de jugements justes (groupes et sous-groupes)	304
Figure 64 : Taux de justesse selon les catégories lexicogrammatisques cibles (tâche A).....	305
Figure 65 : Contraste entre le nombre moyen de phrases jugées <i>incorrectes</i> en tâche A, le nombre moyen de localisations réalisées et le nombre moyen de localisations justes (par groupes et sous-groupes)	311
Figure 66 : Taux de justesse des localisations selon les catégories lexicogrammatisques des phrases jugées	314
Figure 67 : Catégories ciblées lors la localisation en tâche B (groupes et sous-groupes)	316
Figure 68 : Graphiques illustrant les éléments repérés sur les phrases jugées <i>incorrectes</i> et leur concordance avec les catégories lexicogrammatisques ciblées dans le matériel linguistique (analyse par type de phrase)	318
Figure 69 : Taux de correspondance entre l'élément repéré et la catégorie lexicogrammatique ciblée dans les phrases du corpus	319
Figure 70 : Taux d'apparition des catégories discursives dans le discours sur l'erreur	324
Figure 71 : Taux d'émission de discours explicatifs ciblés sur les catégories lexicogrammatisques du corpus	327
Figure 72 : Taux d'émission de discours explicatifs ciblés sur les catégories lexicogrammatisques du corpus (par type de phrase)	328
Figure 73 : Taux d'émission de discours explicatifs ciblés sur les catégories lexicogrammatisques du corpus (par catégorie cible)	329
Figure 74 : Graphique illustrant les pourcentages d'émission du terme pointeurs de l'erreur selon le moment d'énonciation	335
Figure 75 : Graphique illustrant les pourcentages d'émission du terme pointeur de l'erreur selon le vocabulaire employé.....	336
Figure 76 : Pourcentages d'émission du terme pointeur de l'erreur selon le vocabulaire employé (analyse par type de phrase)	337

Figure 77 : Graphique illustrant l'organisation du discours explicatif ciblé selon leur contenu métalinguistique (ML) ou non métalinguistique (NML).....	341
Figure 78 : Graphique illustrant l'organisation du discours explicatif ciblé selon le type de phrase jugée.....	342
Figure 79 : Graphique illustrant l'organisation du discours explicatif ciblé selon leur contenu métalinguistique (ML) ou non métalinguistique (NML) — analyse par catégorie lexicogrammaticale cible.....	343
Figure 80 : Typologies du discours explicatif ciblé métalinguistique (ML).....	345
Figure 81 : Typologies du discours explicatif ciblé métalinguistique (ML) selon le type de phrase	346
Figure 82 : Typologies du discours explicatif ciblé métalinguistique (ML) selon les catégories lexicogrammicales cibles.....	347
Figure 83 : Graphique illustrant le taux d'émission des catégories du discours explicatif non métalinguistique	350
Figure 84 : Taux d'émission des catégories du discours explicatif non métalinguistique (analyse par type de phrase)	351
Figure 85 : Graphique illustrant le taux de propositions de correction lors de la tâche C par rapport aux explications.....	357
Figure 86 : Graphique illustrant le taux de propositions de correction lors de la tâche C par rapport aux explications (analyse par type de phrase).....	358
Figure 87 : Justesse des corrections proposées (analyse générale).....	360
Figure 88 : Justesse des corrections proposées (analyse par type de phrase)	361
Figure 89 : Justesse des corrections proposées (analyse par catégories lexicogrammicales cibles)	362
Figure 90 : Cohérence globale de la production orale en L2 espagnol	367
Figure 91 : Cohérence globale de la production orale en L2 espagnol selon les questions posées	368
Figure 92 : Nombre moyen de propositions employées lors de la tâche de production orale en langue espagnole (Tâche 2).....	370
Figure 93 : Graphique illustrant les taux de fréquence d'utilisation des structures lexicogrammicales cibles chez le GrE.....	370

Figure 94 : Graphique illustrant les taux de fréquence des catégories lexicogrammatics chez l'ensemble de participants.	372
Figure 95 : Taux de correction selon la question-test posée	374

TABLE DE TABLEAUX

Tableau 1 : Exemples de « ratés de performances » pour chaque type de locuteur.....	81
Tableau 2 : Typologie de phrases selon leur sémantisme.....	84
Tableau 3 : Exemples de constructions linguistiques employées dans différentes variétés hispanophones qui seraient considérées comme incorrectes en espagnol standard.....	86
Tableau 4 : Exemple de règle procédurale chez un apprenant francophone « expert » de l'ELE..	98
Tableau 5 : Approche méthodologique des données	132
Tableau 6 : Description des participants à l'étude	136
Tableau 7 : Classification de participants du GrE par expérience d'apprentissage de L2	136
Tableau 8 : Informations sur l'apprentissage de l'espagnol.....	138
Tableau 9 : Informations sur l'apprentissage d'autres langues étrangères.....	139
Tableau 10 : Activités de communication langagière des participants.....	139
Tableau 11 : Synthèse des résultats de l'enquête préliminaire	145
Tableau 12 : Catégories des phrases du corpus	148
Tableau 13 : Phrases correctes du corpus.....	149
Tableau 14 : Phrases incorrectes du corpus.....	150
Tableau 15 : Informations liées à l'apprentissage de l'ELE (Section 1 du questionnaire).....	212
Tableau 16 : Informations liées au contact avec l'espagnol (Section 2 du questionnaire).....	212
Tableau 17 : Informations liées à l'apprentissage d'autres langues étrangères (Section 3 du questionnaire)	213
Tableau 18 : Synthèse des instruments de collecte de données	231
Tableau 19 : Extrait du tableau Excel pour le calcul du taux de jugement	235
Tableau 20 : Localisations et justesse selon le type de phrase jugée <i>incorrecte</i>	312
Tableau 21 : Synthèse des résultats sur le vocabulaire employé lors de l'énonciation de termes pointeurs selon les catégories lexicogrammaticales ciblées.....	338
Tableau 22 : Synthèse des résultats sur le taux d'émission des catégories du discours explicatif non métalinguistique (analyse par catégorie lexicogrammaticale cible)	353

Tableau 23 : Synthèse des résultats sur le taux de proposition de correction lors de la tâche C par rapport aux explications (analyse par catégorie lexicogrammaticale cible)	359
Tableau 24 : Fréquence d'utilisation des catégories lexicogrammaticales cibles chez le GrE lors de la Tâche 2.....	371
Tableau 25 : Fréquence d'utilisation des catégories lexicogrammaticales cibles chez le GrC lors de la Tâche 2.....	371
Tableau 26 : Taux de correction de structures cibles employées par le GrE lors de la tâche 2 ..	373
Tableau 27 : Rappel des questions de recherche et correspondance avec les hypothèses	379
Tableau 28 : Exemple de discours cohérent et incohérent émis lors de production orale en L2 espagnol (tâche 2)	410

TABLE DE SIGLES ET ABRÉVIATIONS

A/C	Modèle d' <i>analyse</i> et <i>contrôle</i> (Bialystok, 1990, 1991, 2001 ; Bialystok et Ryan, 1985)
ACT	Modèle du <i>Contrôle Adaptatif de la Pensée</i> (<i>Adapatif Control of Thought</i>) (Anderson, 1983, 1985, 1993)
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001)
DAL	Dispositif d'acquisition du langage
DELE	Diplôme d'espagnol comme langue étrangère
ELE	Espagnol Langue Étrangère
FLE	Français Langue Étrangère
GC	Grammaire cognitive
GP	Groupe prépositionnel
GrC	Groupe contrôle
GrE	Groupe expérimental
GrE-A	Sous-groupe expérimental A
GrE-B	Sous-groupe expérimental
GU	Grammaire universelle
IND	Mode verbal indicatif
INF	Proposition à l'infinitif
L1	Langue maternelle
L2	Langue étrangère, Langue seconde
ML	Métalinguistique (discours)
ms	Millisecondes
NML	Non métalinguistique (discours)
PCIC	Plan curricular del Instituto Cervantes
PROP	Proposition introduite par une particule
RAE	Real Academia Española
SBJ	Mode verbal subjonctif
SN	Syntagme nominal
T1	Temps de réponse de la première série de phrases
T2	Temps de réponse de la seconde série de phrases
TJG	Test de jugement de grammaticalité
TR	Temps de réponse

INTRODUCTION

Cette étude porte sur l'évaluation de la compétence grammaticale chez les adultes francophones apprenant l'Espagnol Langue Étrangère (désormais ELE). Elle se fonde pratiquement sur des expériences personnelles et constitue l'aboutissement d'une réflexion entreprise depuis bien longtemps, lorsque nous avons commencé à exercer le métier d'enseignant d'espagnol en France en 2007. Il s'agit d'un questionnement portant sur les moyens qui permettraient aux adultes francophones d'apprendre l'espagnol de manière efficace, tout en surmontant les difficultés linguistiques que comporte l'acquisition de langues voisines, notamment celles d'ordre lexicogrammatical.

Notre réflexion sur la façon dont un apprenant francophone arrive à comprendre, par exemple, l'opposition entre les verbes *ser/estar* (fr.¹ *être*), celles des prépositions *a/en* (fr. *à/en/dans/sur*, selon le contexte) et *por/para* (fr. *pour/par*, selon le contexte), ou encore celle des modes *indicatif* et *subjonctif*, s'est posée depuis le début de notre carrière d'enseignant d'ELE. À force de constater que ces structures restent problématiques jusqu'aux stades les plus avancés d'apprentissage, nous nous sommes intéressé plus précisément aux facteurs conditionnant la façon dont les individus réussissent à s'approprier le système de l'espagnol. Ces éléments, tels que nous les avons remarqués, concernent l'âge des apprenants, les langues qu'ils maîtrisent — qu'il s'agisse de leur langue maternelle (L1, à l'avenir) ou d'autres langues apprises —, la culture à laquelle ils appartiennent, la façon dont ils sont scolarisés, entre autres.

Notre recherche s'intéresse ainsi aux adultes francophones apprenant l'ELE et aux connaissances qu'ils possèdent *de* la langue et *sur* la langue, et à la façon dont ils verbalisent leurs commentaires grammaticaux, lexicaux, sémantiques, entre autres. Ces connaissances, qui sont d'ordre aussi bien linguistique que métalinguistique, constituent

¹ Nous emploierons les abréviations « fr. » (pour *français*) et « es. » (pour *espagnol*) lorsque nous donnerons des versions de mots ou de phrases dans chacune des langues.

la *compétence grammaticale* que les apprenants construisent au fur et à mesure qu'ils s'approprient la L2. Cette étude vise à l'observation de ces connaissances au stade intermédiaire d'apprentissage — c'est-à-dire au niveau seuil (B1) établi par le *Cadre Commun de Référence pour les Langues* (désormais CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001) — au moyen d'une série d'une série de tâches linguistiques et métalinguistiques où sont regroupées des activités d'analyse grammaticale (jugement de grammaticalité et repérage d'erreurs), de verbalisation métalinguistique (explication des erreurs repérées) et de production orale en L2 (description, narration et émission d'hypothèses). Les données recueillies à ces tâches fournissent des pistes, d'une part, sur les difficultés que présentent certaines structures lexicogrammicales pour l'apprentissage de l'espagnol chez les francophones ; d'autre part, elles permettent de réfléchir sur les stratégies métacognitives et métalinguistiques employées par les apprenants pour surmonter ces difficultés et pour s'approprier le système de la langue cible.

Cette thèse doctorale est structurée en 6 chapitres, dans lesquels nous présentons (1) le contexte de notre étude ; (2) le cadre théorique de référence ; (3) la démarche expérimentale choisie pour atteindre nos objectifs de recherche ; (4) les résultats que nous avons obtenus à partir des tâches d'expérimentation ; (5) l'analyse et la discussion des résultats ; et enfin (6) les conclusions et les perspectives.

En guise d'introduction, le premier chapitre présente les observations et les réflexions qui nous ont permis de définir notre sujet de recherche. En faisant appel à nos expériences et à nos recherches préliminaires, nous y définissons les raisons de notre intérêt pour les apprenants adultes et présentons les caractéristiques de notre public cible — les adultes francophones — ainsi que leurs difficultés dans l'apprentissage de l'espagnol. Nous y présentons également la justification de notre étude et nos objectifs de recherche.

Dans le cadre théorique que nous convoquons dans le deuxième chapitre, nous développons les cinq sujets qu'aborde notre recherche.

- Dans la première partie, nous abordons l’instruction grammaticale dans l’acquisition de L2, en nous intéressant tout particulièrement au débat sur l’enseignement explicite de la grammaire en cours de langue.
- La deuxième partie est consacrée à la place des connaissances grammaticales dans les modèles qui définissent la *compétence communicative* d’un locuteur (*i.e.* Canale et Swain, 1983 ; Bachman, 1990 ; Celce-Murcia, Dörnyei et Thurrell, 1995 ; Conseil de l’Europe, 2001). Dans cette partie, nous définissons le concept de *compétence grammaticale* et les difficultés théoriques de sa définition.
- Étant donné que la capacité d’un locuteur à analyser une phrase et à porter un jugement sur sa grammaticalité relève de la *compétence grammaticale*, dans la troisième partie, nous abordons les jugements de grammaticalité et discutons les facteurs qui les influencent. Ces facteurs se rapportent à des conditions non seulement linguistiques, mais également sociocontextuelles.
- Ayant constaté l’influence des connaissances d’ordre déclaratif et procédural dans la formulation de jugements de grammaticalité, dans la quatrième partie de notre recension d’écrits, nous nous intéressons sous un angle psychocognitif à la façon dont les apprenants acquièrent ces connaissances et la pratique qu’ils en font. À partir de ce sujet, nous abordons ensuite la théorie du *contrôle adaptatif de la pensée* (ACT) d’Anderson (1983, 1985, 1993), qui offre une explication sur la façon dont les connaissances déclaratives peuvent se procéduraliser par la pratique systématique, tout en restant disponibles pour réaliser des tâches métalinguistiques. Cette théorie trouvant des échos dans la didactique (DeKeyser, 1997-2003 ; Alonso Aparicio, 2011-2013), nous discutons également dans cette partie les options méthodologiques proposées par la Grammaire Cognitive (GC), qui offre un cadre philosophique et didactique pour la compréhension des principes d’organisation de chaque langue.
- Dans la cinquième et dernière partie, nous abordons l’évaluation de l’activité métalinguistique chez l’apprenant de L2 en nous appuyant sur le modèle de l’analyse et du contrôle (A/C) développé par E. Bialystok (1990, 1991, 2001 ; Bialystok et Ryan, 1985). Ce modèle propose une organisation des tâches métalinguistiques selon la charge cognitive qu’elles requièrent et fournit un cadre

d'interprétation sur le développement de compétences linguistiques, métalinguistiques et métacognitives chez le locuteur/apprenant.

C'est à la lumière de ce cadre théorique que nous formulons nos hypothèses de recherche et les questions auxquelles nous nous proposons de répondre dans la présente étude.

Dans le troisième chapitre de cette thèse, nous procédons à la description en détail de notre cadre méthodologique. Reprenant nos questions de recherche et nos hypothèses, nous y décrivons notre démarche expérimentale

- par la présentation des participants qui ont pris part à nos expérimentations ;
- par la description du matériel linguistique employé lors des tâches expérimentales ;
- par l'exposition des outils utilisés pour collecter les données et par la description du déroulement des tâches expérimentales ;
- et enfin, par l'explication du traitement que nous avons fait des données recueillies.

Le quatrième chapitre sera l'occasion de présenter les résultats du traitement des données. Malgré les quelques nuances qualitatives, il s'agit notamment d'analyses quantitatives regroupées selon qu'elles concernent :

- l'enregistrement du temps de réponse (TR) ;
- le taux de jugement du matériel linguistique (nombre de phrases du corpus jugées) ;
- le taux de repérages et d'explications des erreurs des phrases jugées *incorrectes* ;
- et les structures lexicogrammaticales employées dans les productions orales.

Ces résultats sont analysés et discutés dans le cinquième chapitre, en vue de montrer en quoi ils fournissent des pistes pour appréhender la capacité des adultes

francophones apprenant l'ELE à détecter des erreurs en langue cible et à en expliciter les règles transgressées ; sur les problèmes qu'ils retrouvent dans leur appropriation du système grammatical de l'espagnol ; et sur les connaissances dont ils se servent pour analyser et produire les structures de la langue objet. Ces résultats nous permettent à notre tour d'envisager autrement l'apprentissage de la grammaire de l'espagnol et d'avancer la perspective d'un modèle d'enseignement adapté aux capacités métacognitives et métalinguistiques de l'apprenant adulte francophone.

Chapitre 1 : CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Cette étude se donne pour but d'observer les capacités des adultes francophones apprenant l'ELE à recourir aux règles qui régissent la langue cible et à les expliciter.

Nombreuses sont les raisons qui nous ont conduit à entreprendre cette étude. Tout d'abord, notre propre expérience en tant qu'apprenant de langue et en tant que professionnel de la langue a été déterminante dans ce processus. Par ce vécu, nous avons pu constater qu'il existe des différences par rapport à la façon dont les individus abordent l'apprentissage d'une langue étrangère (L2) selon qu'ils sont considérés comme des apprenants consolidant des savoirs appris longtemps à l'avance ou bien comme des apprenants récemment intéressés par la langue en question. Ces différences, tel que nous les avons remarquées, dépendent largement de l'âge des apprenants, de leur langue source, de la culture à laquelle ils appartiennent, de la façon dont ils ont été scolarisés, entre autres.

De la même façon, notre recherche est déterminée par des observations préliminaires que nous avons pu tirer de travaux sur l'acquisition de L2 chez les adultes en contexte scolaire et sur les connaissances en grammaire qu'ils développent tout au long de leur apprentissage de langues. Ces études nous ont permis, d'une part, de comprendre les compétences dont disposent les apprenants adultes pour s'approprier les principes d'organisation et d'usage des langues (Conseil de l'Europe, 2001) ; d'autre part, elles nous ont permis de connaître la façon dont ces principes sont abordés dans l'apprentissage formel de L2 dans le but d'accroître la compétence linguistique des apprenants. Le système de connaissances déclaratives (règles explicites) et procédurales (savoirs implicites sur le fonctionnement de la langue) découlant de ce processus est connu généralement sous le nom de compétence grammaticale (Canale et Swain, 1980 ; Widdowson, 1990).

Enfin, compte tenu de ces observations empiriques et théoriques, notre travail découle des constatations propres et de notre entourage professionnel sur les difficultés des apprenants francophones pour appréhender certains principes d'organisation de la langue espagnole. Ces difficultés correspondent dans la plupart des cas aux différences existant entre l'espagnol et le français qui, bien qu'issus d'une même langue mère (le latin), possèdent des systèmes de représentation lexicale et syntaxique distincts, lesquels sont source d'erreurs nuisant à la communication.

Dans ce chapitre, en guise d'introduction de notre partie théorique, nous abordons les observations et les réflexions qui guident notre recherche sur l'évaluation de la compétence grammaticale des adultes francophones. Dans un premier temps, au moyen de nos expériences et de nos recherches préliminaires, nous abordons la relation de l'âge avec l'apprentissage de la grammaire en L2, définissant ainsi l'intérêt d'un travail centré sur les adultes. Puis, nous présentons les caractéristiques de notre public cible, c'est-à-dire les apprenants francophones d'ELE et les difficultés auxquelles ils font face dans leur apprentissage de l'espagnol. C'est à la lueur de ces précisions que nous exposerons la justification de notre étude et nos objectifs de recherche.

1.1. ÂGE ET APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE EN L2

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, notre intérêt pour l'observation du recours et de l'énonciation des règles chez les adultes francophones découle de la mise en perspective, aussi bien de notre propre parcours d'apprentissage de L2 (anglais et français) que de nos tâches d'enseignant de L2 (anglais, français et espagnol) auprès d'adolescents et d'adultes. Ces réflexions — sur lesquelles se baseraient nos recherches préliminaires — nous ont fourni les premiers indices sur le rôle que jouent l'âge et le contexte d'apprentissage dans l'acquisition des stratégies métalinguistiques et métacognitives permettant d'accroître la compétence grammaticale.

1.1.1. RÉFLEXIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES SUR L'ÂGE ET L'INSTRUCTION GRAMMATICALE

1.1.1.1. AUTORÉFLEXIONS À PARTIR DE NOS EXPÉRIENCES EN TANT QU'APPRENANT DE L2

Nos expériences en tant qu'apprenant de L2 en milieu scolaire hétéroglotte nous ont donné des pistes sur la façon dont les stratégies métalinguistiques et métacognitives se développent en fonction de l'âge.

Nous avons commencé notre apprentissage de l'Anglais Langue Étrangère dès notre petite enfance en Colombie. Cette situation d'apprentissage précoce aurait pu être favorable au processus d'apprentissage, excepté qu'elle s'est produite dans un contexte éducatif² hétéroglotte où nous n'avions pas la possibilité d'interagir quotidiennement

² Singleton (2001) distingue deux contextes d'apprentissage selon la possibilité dont dispose l'apprenant pour être en contact avec la langue cible. Le cas d'un apprentissage en contexte « éducatif » a lieu lorsque le sujet, tout en restant dans sa communauté linguistique, pratique la langue cible dans un milieu institutionnel, avec des contraintes importantes par rapport au temps (nombre d'heures par semaine, par

avec des locuteurs natifs. La Colombie, comme la plupart des pays d'Amérique Latine, est un pays monolingue où la seule langue officielle parlée et écrite est l'espagnol de variété colombienne ; de ce fait, les échanges en langue étrangère sont rares et les occasions de faire usage de la langue objet se limitent aux séances de cours quand celles-ci se déroulent en L2 (ce qui n'est pas la règle).

À ce sujet, les recherches de Singleton et Lengyel (1995) sur l'apprentissage de L2 chez les enfants montrent que, même si l'exposition précoce à la L2 est « souhaitable » pour l'acquisition de la phonologie de la L2, les particularités du milieu scolaire hétéroglotte font de cette exposition un processus très lent qui « annule », en quelque sorte, la possibilité d'atteindre une compétence native ou quasi native (Cenoz, 2003). Notre expérience sur le sujet semble le confirmer : dans un tel contexte d'apprentissage, l'efficacité des apprentissages précoces de L2 est assez questionnable. À la lumière de notre formation académique et de nos recherches dans le domaine de l'apprentissage de la L2, nous savons à présent que les enfants ne s'approprient pas la L2 que par une exposition importante et par l'interaction régulière avec des natifs (Singleton, 1989 ; Harley et Wang, 1997 ; Gaonac'h, 2006). Le contexte scolaire où nous avons entamé notre apprentissage de l'anglais était loin de remplir ces conditions.

Nous constatons à l'heure actuelle que, bien que nous ayons eu l'occasion d'apprendre très tôt l'anglais, l'acquisition de véritables compétences langagières n'a eu lieu qu'à partir du moment où nous avons abordé formellement la grammaire au lycée (donc à la fin de l'adolescence). Nous considérons important de faire le point sur cet événement, car ce fut à la suite d'une étude approfondie de la discipline en question, notamment des règles de grammaire y afférentes, que la réflexion sur la langue — non seulement celle d'autrui, mais la nôtre — a commencé à se développer.

En effet, à partir de cette vision rétrospective nous réalisons à quel point le fait d'avoir atteint une certaine maturité a facilité pour nous la prise de conscience du système de la langue cible, nous permettant ainsi, d'une part, de développer des compétences langagières en L2 qui n'avaient pas été « fixées » avec la simple exposition à la langue

exemple). Ainsi, l'apprentissage en situation « *naturaliste* » correspond, par exemple, à celui d'un groupe de sujets qui s'installent dans un contexte sociolinguistique différent et qui vont apprendre la langue à travers d'interactions quotidiennes avec leurs nouveaux amis, à l'école, au travail, etc. ; c'est souvent le cas de familles qui partent vivre dans un pays où la langue parlée (ou la plus utilisée dans le milieu social) diffère de la langue maternelle.

cible ; et de l'autre, de connaître et comprendre l'organisation de cette L2 tout en la comparant avec notre propre langue. Cet éveil de notre *conscience métalinguistique* (Cazden, 1976 ; Gombert, 1990 ; Conseil de l'Europe, 2001) nous faciliterait par la suite l'apprentissage du français, qui est, à présent, notre langue étrangère la plus connue.

Si nous tenons compte de notre expérience en tant qu'apprenant tardif du Français Langue Étrangère (FLE), nous pouvons constater que, dans le milieu scolaire hétéroglotte, l'âge ne conditionne pas vraiment la réussite de l'apprentissage de la L2 (Gaonac'h, 2006). En effet, dans ce type de contexte, l'apprentissage à l'âge adulte semble présenter des avantages quant au développement de compétences générales impliquées dans la communication (qui sont décrites par le Conseil de l'Europe, 2001). Dans notre cas, l'apprentissage du FLE, réalisé tout au long de notre formation universitaire, nous a permis de développer une vraie sensibilité des principes organisant non seulement la langue cible, mais aussi les autres langues que nous connaissions. Nous sommes convaincu qu'une grande partie de ce développement est due aux caractéristiques inhérentes au français.

En effet, malgré ses ressemblances avec l'espagnol, le français est une langue d'orthographe opaque qui, en plus d'être portée sur l'étymologie des mots, exige une attention particulière aux relations syntaxiques des éléments des phrases pour *bien écrire* les accords grammaticaux qui ne sont pas perceptibles à l'oral. Si l'on tient compte de cette complexité, on comprend rapidement que l'apprentissage de la langue française dans le contexte universitaire se fait « explicitement », à l'aide d'un métalangage très lourd : en français, il faut identifier les catégories des mots pour écrire correctement les accords.

De notre point de vue, cet apprentissage, bien qu'effectué pendant quelques heures par semaine, nous a permis de développer très rapidement des compétences langagières solides. Le fait de connaître les catégories grammaticales de mots et de conceptualiser les relations syntaxiques existant entre elles a facilité, selon nous, le développement d'une conscience métalinguistique qui nous a permis de réfléchir sur la langue et de comprendre ses différents principes d'organisation — ce qui nous a rendu possible, par ailleurs, d'accroître notre compétence grammaticale.

Notre réflexion trouve des échos dans les recherches de Bongaerts *et al.* (1997), de White et Genesee (1996) et de Birdsong (1992), qui démontrent que même ayant appris la langue en contexte *non naturaliste*, les apprenants tardifs peuvent développer et acquérir une compétence quasi native. Comme l'explique Gaonac'h (2006), les apprenants adultes bénéficient de capacités cognitives et métacognitives qui leur permettent la mise en œuvre utile des stratégies par le biais desquelles ils peuvent s'approprier la L2.

Le constat général tiré de notre expérience en tant qu'apprenant de L2 est, d'une part, que l'exposition précoce à la langue en milieu scolaire hétéroglotte n'assure pas le développement efficace de compétences langagières chez les individus et, de l'autre, que l'apprentissage de la grammaire dans ce contexte, plus que bénéfique, semble nécessaire pour développer davantage des compétences linguistiques et métalinguistiques chez les apprenants, du moins chez les plus âgés (Schmidt, 1983 ; Long et Robinson, 1988 ; Doughty, 2003).

1.1.1.2. AUTORÉFLEXIONS À PARTIR DE NOS EXPÉRIENCES EN TANT QU'ENSEIGNANT DE L2

En prenant la perspective de l'enseignant de L2, nos expériences professionnelles nous ont fourni des indices sur la relation entre l'âge des apprenants et le développement de compétences métalinguistiques et métacognitives que véhicule l'apprentissage grammatical explicite.

Au cours de notre carrière d'enseignant de L2, nous avons été amené à enseigner trois langues : l'anglais et le français en Colombie ; l'espagnol (principalement) en France. Ayant travaillé auprès de jeunes adolescents et d'adultes dans chacun des cas, nous avons constaté des particularités liées à l'âge des apprenants, lesquelles suivent la logique des autoréflexions que nous avons réalisées sur notre propre processus d'apprentissage.

Dans les cas des enseignements dispensés aux adolescents, nos réflexions reposent sur deux constats. Le premier, se définit dans le fait que les jeunes apprenants, sans avoir

besoin d'explications descriptives et selon leur stade d'apprentissage, communiquent facilement lors des activités de productions orales ou écrites en L2 et arrivent à produire des structures qui, n'étant pas « parfaites », correspondent plus ou moins au système grammatical de la langue cible, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Ces productions sont, néanmoins, conditionnées par l'utilisation de « structures modèle » apprises dans l'immédiat et leur réutilisation est généralement source d'erreurs : leurs connaissances ne sont pas stables. À la suite de ces observations, le second constat est que, lorsqu'une réflexion sur la construction de ces structures est proposée, celle-ci reste très limitée à cause de l'« immaturité » de leurs compétences en tant qu'*utilisateurs/apprenants*. En effet, étant donné qu'ils possèdent peu de connaissances antérieures, la réflexion sur les structures de la langue cible reste, pour ainsi dire, *inachevée*.

À leur tour, d'après notre expérience, les apprenants adultes montrent un énorme intérêt pour connaître les règles régissant le système de la langue et leurs productions semblent être conditionnées par un support d'ordre grammatical (la règle de grammaire). À titre anecdotique, dans nos cours de FLE dispensés aux hispanophones, si une règle de grammaire n'est pas donnée, même avec un *input* prolongé et abondant, les apprenants adultes se lancent moins facilement à produire un discours, qu'il soit à l'oral ou à l'écrit. Le même constat s'applique aux adultes francophones apprenant l'ELE qui non seulement manifestent un besoin de ce support pour produire des structures « grammaticalement correctes », mais aussi recourent au métalangage (dans la plupart des cas, celui du français) pour expliquer l'organisation de la langue cible et ses différences avec la L1³.

Ces constats sur l'apprentissage de L2 chez les adultes s'accordent avec la conception de la règle de grammaire comme un précepte édicté pour bien parler et bien écrire (Besse, 1991). Or, ce qui retient toute notre attention ici est que la connaissance de ces préceptes, d'après notre vécu, est efficace pour la réutilisation des structures abordées en cours et, par conséquent, pour le développement de compétences linguistiques. Ceci suggère, à l'instar de Doughty (2003) et de Gaonac'h (2006) que, pour les adultes, l'explication de règles de grammaire est nécessaire pour donner une

³ Nous notons toutefois les limites de notre observation dans le fait que dans tous les enseignements que nous avons réalisés auprès d'adultes, notre public a toujours été consentant et intéressé par la langue cible. Notre ressenti serait peut-être différent si nous avions fait face à une situation d'apprentissage obligatoire — ce qui était le cas des adolescents.

organisation à leurs connaissances et ainsi pouvoir les fixer. Pour appuyer cette idée, Nassaji et Fotos (2004) et Ellis *et al.* (2005) soulignent les effets bénéfiques de l'apprentissage de la grammaire en L2 ; il permettrait aux apprenants non seulement d'atteindre un degré supérieur de précision linguistique, mais aussi d'accélérer leur apprentissage.

Les observations de nos tâches d'enseignement se résument donc dans le fait que, à la différence des apprenants adolescents, les adultes ont besoin de connaître et de comprendre les principales règles régissant la langue objet de l'enseignement, et de la même façon, ils se réfèrent à des supports grammaticaux bien définis qui leur servent de référence pour reproduire les structures abordées en cours. Nous observons également que nos apprenants, notamment les francophones, se servent de connaissances explicites de leur L1 ou d'autres langues apprises pour analyser la langue cible et comprendre la façon dont ses principes sont organisés.

En guise de conclusion, en nous questionnant sur notre propre expérience dans l'apprentissage de L2, plus précisément sur la façon dont nous-mêmes avons appris les langues et les comportements observés chez nos apprenants quant à l'enseignement grammatical, nous en sommes venu à constater que, s'il existe en effet une influence de l'âge dans le développement des compétences d'apprentissage de langues étrangères, celle-ci semble obéir davantage aux mécanismes mis en œuvre pour s'approprier les langues : alors que les plus jeunes apprennent par des mécanismes implicites (inconscients, immédiats), les adultes mènent un apprentissage conscient et explicite de la langue-objet facilité par la mise en pratique de stratégies d'apprentissage. Cette différence majeure est au cœur des études qui abordent l'acquisition de L2.

1.1.2. RECHERCHES PRÉLIMINAIRES SUR LES MÉCANISMES D'ACQUISITION DE L2 CHEZ LES ADULTES

Aborder la question de l'acquisition de L2 chez les adultes renvoie immédiatement aux études qui opposent les apprenants tardifs et les précoces, et qui s'intéressent aux variables conditionnant l'acquisition chez les individus, qu'il s'agisse de caractéristiques inhérentes aux apprenants (l'âge, le développement cognitif, la personnalité) ou des facteurs externes relevant du contexte d'apprentissage (milieu naturaliste ou scolaire, type d'enseignement reçu).

Certaines de ces recherches sont associées à l'idée que lorsque l'enfant devient adolescent et puis adulte, il perd sa capacité à acquérir le langage (sa L1, en l'occurrence) à cause des changements physiologiques qui ont lieu dans son cerveau (Lenneberg, 1967 ; Martín Martín, 2004). Ce postulat est connu sous le nom d'« hypothèse de la période critique⁴ » et trouve (pour le moment) une grande acceptation quant à l'acquisition de la L1, notamment à partir de données recueillies sur des enfants qui ont manqué de stimulations verbales pendant de longues périodes ou qui ont été victimes de lésions cérébrales (Stiles, 2000 ; Stiles *et al.*, 2005). Cela dit, aucune étude n'a démontré l'existence d'un âge idéal pour s'approprier une L2 (Gaonac'h, 2006).

En effet, les travaux qui comparent la réussite des apprentissages précoces et tardifs en L2 concluent très souvent que, en plus de l'âge, l'acquisition de L2 semble être conditionnée par toute une série de facteurs d'ordre contextuel et l'individuel (Ellis, 1994 ; Martín Martín, 2004), dont nous dégageons principalement :

- (1) la façon dont l'apprentissage a lieu (définie par le type d'enseignement et les types d'exposition à la langue cible) ;
- (2) les connaissances antérieures (*prior knowledge*) de l'apprenant ;

⁴ La notion de « *période critique* » trouve son origine au cœur des sciences biologiques. Développée par Lorenz (1967) lors des expériences menées sur des animaux, elle se base sur un phénomène particulier d'apprentissage animal, appelé l'« imprégnation » (en anglais : *imprinting*). L'« hypothèse de la période critique » serait proposée plus tard par Penfield et Roberts (1959 ; 1963) et Lenneberg (1967) à partir de la transposition de la notion de Lorenz au langage humain. Selon cette hypothèse, si l'acquisition du langage n'a pas lieu avant la puberté, le cerveau d'un enfant qui grandit subirait des changements qui rendraient impossible l'appropriation instinctive des langues (maturation cérébrale ou *myélinisation*). L'âge de 10 ans environ est souvent évoqué comme la limite supérieure pour qu'un être humain puisse réaliser certaines acquisitions langagières.

(3) et surtout, le développement cognitif correspondant à l'âge de l'apprenant.

En ce qui concerne le premier facteur, les recherches montrent généralement que les enfants acquièrent une langue étrangère plus facilement que les adultes lorsqu'ils sont en contact permanent et prolongé avec des natifs en milieu *naturaliste* (Long, 1990 ; Singleton, 2001 ; 2004 ; Cenoz, 2003). Elles confirment également que l'apprentissage en milieu *scolaire* favorise le plus souvent les apprenants plus âgés (Llanes et Munoz, 2013).

Ce phénomène s'explique, selon Johnstone (2002), par le fait qu'après un certain âge l'apprentissage devient plus « analytique » (ce qui favorise le contexte scolaire) ; le mode d'apprentissage sous une forme intuitive (mis en œuvre notamment lors de l'acquisition naturelle de la L1) perd, en conséquence, une grande partie de son efficacité.

Il faut noter néanmoins que, si ces résultats sont récurrents, ils ne sont pas vraiment concluants dans la mesure où l'un n'exclut pas l'autre (Singleton, 2001). S'il existe des différences entre les individus quant à la vitesse de progression et le niveau d'apprentissage atteint, les résultats ne sont pas homogènes dans tous les aspects de la langue cible : un sujet ayant appris la langue en milieu *naturaliste* dès l'enfance peut avoir des lacunes lexicales ou morphosyntaxiques (Oyama, 1976), alors qu'un adulte peut atteindre une connaissance de la langue aussi élevée que celle d'un natif (Bialystok, 1997 ; Baralo, 1999 ; Bellingham 2000 ; Birdsong, 2006).

Quant au deuxième facteur, les études ayant abordé le sujet des connaissances antérieures dans l'acquisition de L2 montrent que le niveau d'acquisition de la L1 impacte l'appropriation de la L2 bien plus directement que le facteur de l'âge. Ces recherches, menées à bien notamment en contexte *naturaliste*, paraissent s'accorder sur le fait qu'une grande partie de la réussite de l'apprentissage d'une L2 est influencée par les particularités de la L1 et de la connaissance que l'apprenant en possède.

Sur le plan morphosyntaxique, qui nous regarde principalement, Bialystok et Hakuta (1999) défendent l'idée de l'influence de la L1 sur la L2 en affirmant que la similarité des structures entre les deux permet (du moins aux premiers stades d'apprentissage) des performances plus rapides et plus correctes vis-à-vis des cas où les structures des deux

langues diffèrent les unes des autres. Les travaux de McDonald (2000) réalisés sur des sujets hispanophones et vietnamophones apprenant l'anglais aux États-Unis confirment ce phénomène : alors que les premiers atteignent des résultats identiques à ceux des natifs lors des tâches de jugement de grammaticalité, les deuxièmes obtiennent des résultats nettement inférieurs tout en réalisant les mêmes tâches. L'étude de Birdsong et Molis (2001) comparant des sujets chinois et coréens aux hispanophones explique de tels résultats par la proximité typologique existant entre l'espagnol et l'anglais dont la ressemblance structurelle favoriserait les sujets hispanophones. Or, d'un point de vue plus cognitif, McDonald (2000) explique que les résultats de tests grammaticaux sont corrélés avec la capacité limitée de la mémoire de travail dans la mesure où le processus cognitif mis en œuvre dans ces tâches traiterait plus facilement l'information connue ou familière, en l'occurrence les structures similaires entre la L1 et la L2 ; cela nous ramène au facteur du développement cognitif de l'apprenant.

À l'égard du troisième facteur, les résultats des recherches consultées suggèrent qu'en dehors de l'influence incontestable du contexte, l'acquisition et la maîtrise des langues étrangères sont effectivement conditionnées par des variables inhérentes aux apprenants, lesquelles concernent davantage leurs capacités cognitives, plutôt que leur âge. Si nous nous basons sur les données disponibles sur la question, certaines différences observées chez les apprenants en fonction de leur âge s'expliquent principalement par l'interaction existante entre la L1 et la L2 et par le développement des capacités cognitives permettant l'association et le transfert des connaissances entre l'une et l'autre.

Apprendre une langue étrangère à l'âge adulte présente ainsi l'avantage de l'expérience que possède l'apprenant dans la manipulation du discours et d'autres activités langagières développées dans sa première langue (Martín Martín, 2004 ; Llopis-García, 2012). Les adultes possèdent un *savoir apprendre* qui leur permet d'analyser les situations d'échange auxquelles ils font face, d'y prendre part et de mettre en œuvre leurs « *connaissances antérieures* » pour comprendre et intégrer de « *nouvelles connaissances* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 85). Parmi ces capacités — qui sont aussi bien d'ordre métalinguistique que métacognitif —, on compte notamment des stratégies d'apprentissage telles que la prise de notes, l'utilisation de matériels de référence ou la recherche de schémas sous-jacents, par lesquelles les adultes peuvent mieux organiser et

conceptualiser l'information reçue (Gaonac'h, 2006). Ces stratégies, en tant que partie de la structure psychologique des apprenants adultes, leur permettent de rapporter à la langue cible des concepts qu'ils ont déjà appréhendés en L1, ce qui facilite par la suite l'appropriation du vocabulaire et la déduction sémantique (Medina Fernández, 1997).

Si l'on compare les deux types d'apprenants, on comprend très rapidement que, quand les enfants sont en pleine construction de concepts et de stratégies leur permettant de résoudre des problèmes, les adultes possèdent déjà un système cognitif déployé qui leur donne la possibilité d'entamer un processus conscient d'apprentissage de la L2 (Johnstone, 2002 ; Gaonac'h 2006). D'après Gaonac'h, c'est là la grande différence qui distingue les mécanismes d'acquisition de L2 pour chaque type d'apprenant :

- Les enfants apprennent les langues par la mise en œuvre des mécanismes implicites qui se fondent sur des capacités générales de traitement du langage. Ces mécanismes, qui agissent sur l'acquisition de la L1, agiraient aussi sur l'acquisition de langues supplémentaires (même s'ils ne sont pas exclusifs).
- Les adultes ne disposent guère de capacités pour acquérir une langue de façon implicite. Par conséquent, ils doivent mettre en œuvre des capacités explicites, qui impliquent des procédures générales de résolution de problèmes (Bley-Vroman, 1989). Ces mécanismes auraient comme base les connaissances de la L1.

L'existence de cette différenciation entre enfants et adultes apprenant une L2 — qui susciterait, par ailleurs, la question de la supériorité des apprentissages implicites sur les apprentissages explicites en cours de L2 — expliquerait, pour nous, une grande partie des constats que nous avons faits sur notre parcours d'apprentissage/enseignement de langues.

En effet, les études citées dans ce point nous permettent de comprendre que, dans le processus d'acquisition de L2, les adultes se servent non seulement de leurs compétences linguistiques en L1, mais également de capacités cognitives qui font partie de leurs compétences de locuteur/apprenant (Conseil de l'Europe, 2001). Nous en concluons, à l'instar de Gaonac'h (2006), que par ces capacités, les adultes peuvent mettre en œuvre des stratégies métalinguistiques et métacognitives pour comprendre, expliquer et s'approprier le système de la L2. Nos observations épistémologiques en font état : dans

notre cas, le fait d'avoir atteint une certaine maturité cognitive nous a permis de comprendre et de nous approprier les principes des langues que nous apprenions ; dans les cas de nos élèves adultes, plus particulièrement les francophones, cette maturité leur permet de recourir à des connaissances linguistiques explicites en L1 (surtout en matière de métalangage) pour faire des rapprochements entre le français et l'espagnol. Voilà pourquoi cette étude s'intéresse à ce type d'apprenant, en particulier.

1.2. DIFFICULTÉS GRAMMATICALES DES ADULTES FRANCOPHONES APPRENANT L'ELE

L'apprentissage d'une L2 peut être plus ou moins rapide compte tenu des caractéristiques de la langue source des apprenants (et d'éventuelles langues étudiées auparavant). N'importe quel enseignant d'ELE témoignerait des difficultés que présente un apprenant sinophone aux activités de compréhension et expression en espagnol, alors que, au même niveau d'apprentissage, un apprenant hellénophone ou italophone réalise ces tâches avec une relative facilité. Cela suggère que la L1 détermine, à différents degrés, certaines difficultés auxquelles l'apprenant fait face pour s'approprier la L2 (Meléndez Quero, 2013). S'agissant d'apprenants francophones apprenant l'ELE, les travaux qui abordent le sujet pointent du doigt des difficultés liées à la prononciation⁵ et des erreurs grammaticales. C'est ce dernier groupe qui intéresse notre étude.

Nous entendons les *erreurs grammaticales* comme des erreurs qui nuisent à la morphologie et à la syntaxe de la L2 et qui, par conséquent, ne transmettent pas de sens dans la langue cible (Muysken, 2004 : 149). De ce point de vue, suivant des méthodes issues de l'étude de l'interlangue, de l'analyse contrastive et de l'analyse d'erreurs, les études qui abordent les erreurs dans l'apprentissage de la grammaire de l'ELE chez les francophones mettent l'accent sur les relations de proximité ou d'éloignement des deux langues quant à deux aspects : d'un côté, les structures lexicogrammaticales employées par chaque langue et, de l'autre, les signifiés qui sont transmis par ces structures.

⁵ Les études qui abordent le sujet de la prononciation en L2 (par exemple, Vaissière, 2002 ; Mortreux, 2008 ; 2011 ; Ploquin, 2009 ; Moore-Mauroux, 2010 ; Muñoz et Panissal, 2010 ; entre autres) s'accordent à dire que les francophones, soit à cause du traitement scolaire des langues étrangères, soit à cause de la parenté des langues apprises, ont de véritables limitations dans leur répertoire phonique. La plupart des études que nous avons consultées sur le sujet abordent notamment les difficultés des francophones à détecter le rythme et les accents toniques dans des langues telles que l'anglais, le russe ou l'espagnol. La revue *Les Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIX n° 3 (2010) « Phonétique, phonologie et enseignement des langues de spécialité » dédie plusieurs articles aux difficultés phonologiques auxquelles font face les francophones pendant leur processus d'apprentissage de langues étrangères (notamment l'anglais et l'espagnol). Une bibliographie assez complète sur le sujet y est également présentée.

Le français et l'espagnol sont des langues « *voisines* » qui, ayant une même langue mère (le latin), partagent de fortes ressemblances sur leurs principes d'organisation syntaxique et sur une grande partie de leur paradigme verbal (par exemple : *Pedro va al teatro* = *Pierre va au théâtre*). Sous prétexte de leurs similitudes, il n'est pas rare d'entendre des opinions sur la prétendue facilité avec laquelle un locuteur natif du français peut apprendre l'espagnol ; cette pensée pourrait s'expliquer par le fait que la production en espagnol par un apprenant francophone est relativement rapide et observable depuis les premiers stades de l'apprentissage — ce qui contraste avec l'apprentissage de langues plus éloignées (comme l'allemand ou le chinois).

La proximité entre les deux langues, avantageuse en apparence, renferme néanmoins une difficulté majeure (commune à toutes les langues voisines, d'ailleurs) : que ce soit dans le domaine lexical ou syntaxique, « *les signifiés ne sont jamais identiques d'une langue à l'autre* » (Dabène, 1975 : 55).

Les difficultés observées chez les francophones apprenant l'ELE correspondent, en effet, aux cas où les structures de l'espagnol sont employées tel qu'on les emploierait en français sans que le signifié transmis ait du sens dans la langue cible (calques linguistiques erronés). Ces erreurs sont observables notamment sur le plan morphosyntaxique où les formes employées ne correspondent pas aux usages qu'en font les hispanophones et, si par hasard c'est le cas, le sens transmis est erroné.

Pour définir les points grammaticaux employés de façon erronée dans ces calques, les différentes études consultées utilisent de données empiriques servant à déterminer des listes des « cas critiques » ou des erreurs récurrentes ; pour n'en citer que quelques-unes :

- Martín Franco (1991) réalise une étude en Espagne avec des apprenants francophones belges et français, à partir de laquelle il établit une liste d'erreurs qu'il appelle « *le franpañol* ». Son travail se concentre sur une grande série de formes du français qui, ayant des homographes en espagnol, sont employées en respectant les structures de la L1.
- Fernández Vallejo (1994) réalise une analyse des rédactions et des tests effectués par un étudiant français pour établir les catégories sur lesquelles il commet le plus de fautes. Son étude, qui se focalise sur l'utilisation des

prépositions, montre que les erreurs faites par l'apprenant concernent un répertoire limité, dont il dégage les prépositions *por*, *de* et *a*. L'auteur en conclut qu'il s'agit des interférences de la L1 lorsque l'apprenant réalise des substitutions (par exemple : *il va en Espagne*, traduit par **él va en España*).

- Fernández López (1994) évalue les performances écrites d'un groupe d'étudiants de différentes nationalités — dont un groupe français — apprenant l'ELE en immersion. Son analyse lui permet de définir différents types d'erreurs et de comparer les fautes des francophones avec celles d'autres groupes linguistiques.
- Brisson et Maccabée (1998) réalisent une étude avec des lycéens québécois à partir de laquelle ils définissent différentes « zones d'erreurs grammaticales » selon le niveau de langue acquis.
- Sossouvi (2009) met en œuvre des tâches orales avec des collégiens et des lycéens bilingues francophones au Bénin, dont il enregistre les performances pour définir une batterie d'erreurs qui, bien que commises à l'oral, touchent au domaine du lexico-grammatical.
- Meléndez Quero (2013) se sert de rédactions (productions écrites) de ses étudiants français en Lorraine afin d'établir sa batterie d'erreurs observées le plus souvent. Se basant sur les rédactions de ses étudiants, l'auteur catégorise des erreurs d'orthographe et des erreurs morphosyntaxiques et morpholexicales commises par ce que l'on pourrait appeler « des ratés de traduction ».
- Doquin de Saint-Preux et Sáez Garcerán (2014) emploient la même méthode pour définir la catégorie lexicogrammaticale qui représente le plus de difficultés pour des apprenants francophones en milieu académique et non académique en France. Elles en concluent que les sources d'erreurs concernent dans presque tous les cas les verbes et les prépositions, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Dans d'une démarche issue des théories d'analyse contrastive de langues et d'analyse d'erreurs, les études recensées présentent toute une batterie d'exemples des

erreurs les plus fréquentes chez les francophones. Nous regroupons ces exemples de la façon suivante⁶ :

- usages des temps/modes verbaux et des périphrases verbales :
 - *Ayer he visto una película (ayer vi una película) > fr. Hier j'ai vu un film.
 - *Espero que vendrá (espero que venga) > fr. J'espère qu'il viendra
 - *Hace un mes estoy llegada en Alicante (hace un mes que llegué a Alicante) > fr. Cela fait un mois que je suis arrivée à Alicante
- ordre des mots et articles :
 - *He bien comido (he comido bien) > fr. J'ai bien mangé
 - *Es una grande casa (es una casa grande) > fr. C'est une grande maison
 - *Los dineros, las gentes (el dinero, la gente) > fr. L'argent, les gens
- vocabulaire, locutions adverbiales et faux-amis :
 - *Notamente (particularmente) > fr. Notamment
 - En efecto > fr. En effet
 - Mismo (incluso) > fr. Même
 - Ellos son *más* simpáticos > fr. Ils sont très sympathiques
- accord en genre et en nombre :
 - *La gente son amables > fr. Les gens sont aimables
 - *La nueva coche (el nuevo coche) > fr. La nouvelle voiture
 - *La problema es... (el problema es...) > fr. Le problème est...
 - *Mucho palabras españolas (muchas palabras españolas) > fr. beaucoup de mots espagnols
- utilisation des prépositions et de collocations prépositionnelles :
 - *Vivo a París (vivo en París) > fr. J'habite à Paris
 - *Gracias para todo (gracias por todo) > fr. Merci pour tout
 - *Me voy en vacaciones (me voy de vacaciones) > fr. Je pars en vacances.

Cette classification d'erreurs chez les francophones (dans laquelle sont intégrées les composantes de la compétence grammaticale que nous avons définies dans le chapitre suivant⁷) s'accorde avec nos propres observations en cours d'ELE et avec les résultats de

⁶ Étant donné le nombre d'erreurs liées aux interférences avec le français, nous n'en donnons ici que quelques exemples. Nous en présentons davantage dans le chapitre 3, lorsque nous abordons les catégories lexicogrammaticales de notre matériel linguistique.

⁷ Comme nous le développerons dans le chapitre suivant, la compétence grammaticale que nous cherchons à observer chez les adultes francophones concerne trois composantes (les principes d'organisation syntaxique des phrases ; la connaissance et l'utilisation du lexique ; et la connaissance de la valeur

l'une de nos études préliminaires dans laquelle nous avons cherché à connaître la classification que les enseignants d'espagnol de notre entourage faisaient des erreurs de leurs apprenants. Dans cette étude, 16 enseignants de différents horizons (éducation secondaire, éducation supérieure et instituts de langues) ont répondu à une enquête sur les erreurs grammaticales commises par leurs apprenants à différents stades de leur apprentissage. Les données qualitatives recueillies ont été synthétisées sur un tableau que nous montrons dans le chapitre 3, lorsque nous présentons les bases de notre matériel linguistique.

sémantique des formes employées). La classification d'erreurs réalisée à partir de l'ensemble des études recensées intègre ces composantes.

1.3. JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

1.3.1. PROBLÈME

Au cours de notre réflexion et de nos recherches préliminaires, nous nous sommes questionné à propos de l'influence qu'exerce l'âge sur l'efficacité de l'instruction grammaticale en cours de langue. Notre expérience nous montre que les apprenants adultes privilégient l'instruction grammaticale explicite et qu'ils mettent en œuvre de stratégies de comparaison avec leur L1 pour fixer des connaissances en langue cible.

Les études consultées sur l'acquisition de L2 à différentes étapes de la vie (enfance, adolescence et âge adulte) semblent confirmer nos observations (Bley-Vroman, 1989 ; Medina Fernández, 1997 ; Baralo, 1999 ; Bialystok et Hakuta, 1999 ; McDonald, 2000 ; Birdsong et Molis, 2001 ; Johnstone, 2002 ; Llopis-García, 2012). Les auteurs soulignent la supériorité des apprentissages explicites chez les adultes, notamment dans les contextes d'apprentissage « éducatif » (Singleton, 2001). Ils soutiennent également que l'instruction grammaticale présente des effets positifs dans l'apprentissage de L2 : un tel apprentissage est nécessaire pour atteindre un niveau supérieur de précision linguistique et pour s'approprier plus rapidement les structures de la langue cible (Nassaji et Fotos, 2004 ; Ellis, 2005). Enfin, les recherches concluent que les adultes se servent de capacités explicites impliquant des procédures générales de résolution de problèmes ; basées sur les connaissances de la L1 (ou d'autres langues connues), ces stratégies leur permettent d'analyser et de comprendre le système de la L2.

Dans le cas précis des adultes francophones apprenant l'ELE, nous remarquons par notre expérience qu'ils se servent d'une grande palette de connaissances métalinguistiques sur leur L1, employées pour expliquer et comprendre les phénomènes linguistiques de l'espagnol. En d'autres termes, nos observations épistémologiques montrent que l'apprenant francophone lui-même cherche à expliciter les structures de la langue cible, même lorsque l'instruction grammaticale formelle n'est pas dans l'ordre du

jour. Cette stratégie semble lui permettre de faire des rapprochements rapides entre les systèmes des deux langues ; elle semble également faciliter la production en L2 depuis les premiers stades d'apprentissage.

Malgré le fait d'avoir observé ce comportement chez le public adulte francophone en particulier, nous n'avons pas trouvé d'étude rapportant le constat de l'utilisation de connaissances métalinguistiques de la L1 pour l'appropriation des structures de la L2. Les études que nous avons consultées sur l'apprentissage de l'espagnol chez les francophones se concentrent particulièrement sur les erreurs qui découlent des tentatives manquées se manifestant au moment où l'apprenant utilise les structures de l'espagnol tel qu'il le ferait en français. En effet, si la proximité entre les deux langues est un élément avantageant l'acquisition de structures de la L2, cet avantage n'a lieu que lorsque les signifiants et les signifiés sont corrélés dans les deux systèmes linguistiques (transfert positif) ; dans le cas contraire, la proximité est source d'erreurs.

À ce sujet, les résultats des travaux de Martin Franco (1991), Fernández Vallejo (1994), Fernández López (1994), Brisson et Maccabée (1998), Sossouvi (2009), Meléndez Quero (2013), et Doquin de Saint-Preux et Sáez Garcerán (2014) pointent du doigt la même batterie d'erreurs selon le domaine linguistique (prononciation, orthographe, syntaxe, morphologie). Pour ce qui est des erreurs morphosyntaxiques, les auteurs placent le système verbal et les prépositions comme les sources d'erreurs les plus prolifiques ; mis à part le lexique, ce sont par ailleurs ces deux domaines qui présentent le plus de dissemblances entre les deux langues.

Les apprenants francophones surmontent les difficultés de la proximité entre leur L1 et l'espagnol au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur apprentissage. Compte tenu des niveaux de langue établis par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), la maîtrise de structures propres à la L2 sans interférence de la L1 est perceptible généralement à partir du niveau d'utilisateur indépendant (niveau B), particulièrement après avoir atteint le niveau seuil (niveau B1). Il est néanmoins observable — comme en témoignent plusieurs enseignants d'ELE enquêtés dans l'une de nos études préliminaires (voir Chapitre 3) — que certaines catégories lexicogrammaticales demeurent problématiques même dans les niveaux d'utilisateur expérimenté (niveau C).

Parmi ces « cas critiques » nous trouvons la différence conceptuelle entre les verbes *ser* et *estar* (équivalents du verbe *être* du français), les prépositions *a* et *en* (dont le signifié est partiellement différent entre les deux langues) et les prépositions *por* et *para* (dont l'équivalent en français reste partagé entre de nombreuses prépositions et collocations prépositionnelles) ; à cet ensemble se rajoute l'utilisation du mode subjonctif, dont l'apprentissage débute dans le niveau seuil, et qui représente peut-être l'un des points les plus complexes dans l'acquisition de l'espagnol (Llopis-García, Real Espinosa et Ruiz Campillo, 2012 ; Castañeda Castro et Alhmoud, 2014).

La compréhension et l'appropriation de structures lexicogrammaticales problématiques pour un apprenant francophone d'ELE nécessitent généralement une instruction grammaticale explicite et une réflexion sur le sens que transmettent ces formes — une simple révision des manuels employés actuellement pour l'apprentissage de l'espagnol confirme ce constat. L'instruction formelle en grammaire apparaît donc comme étant bénéfique pour l'apprentissage de structures complexes en langue cible ; les évidences récurrentes de sa contribution à une appropriation plus rapide et plus stable de la L2 semblent attester cela (Norris et Ortega, 2000 ; Alonso Aparicio, 2011). Or, si le bilan sur l'apprentissage par des mécanismes explicites reste positif, il est pertinent de se poser la question sur la persistance des erreurs liées aux structures lexicogrammaticales mentionnées avant.

1.3.2. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Dans une perspective où l'instruction grammaticale redevient une préoccupation importante dans l'enseignement d'une L2, le présent travail de recherche s'intéresse globalement à la façon dont les apprenants adultes comprennent et intègrent les principes d'organisation de la langue qu'ils cherchent à apprendre. De manière plus précise, notre étude vise l'évaluation des connaissances grammaticales des adultes francophones apprenant l'ELE par l'observation des capacités métalinguistiques leur permettant de recourir aux règles qui régissent la langue cible et à les expliciter.

C'est à partir de notre expérience professionnelle auprès de ce public que nous avons défini le sujet de notre étude. En effet, en tant qu'enseignant d'ELE, comme nous l'avons expliqué plus haut, nous avons pu constater que les apprenants francophones font recours assez souvent à des connaissances explicites en grammaire (issues de leur L1 ou d'autres langues connues) dont ils se servent pour comprendre les règles qui régissent l'espagnol. Nous avons également observé qu'il existe certaines structures qui sont source d'erreurs, même aux stades avancés de l'apprentissage. Par ces constats, nous en sommes venu à nous demander si les connaissances explicites transmises par les manuels (ou par l'enseignant) ou conceptualisées par les apprenants eux-mêmes remplissent dument leur but de faciliter la compréhension des structures de la L2.

Dans cette optique, nous avons décidé d'évaluer leur compétence grammaticale en L2 espagnol à l'aide d'une série d'activités métalinguistiques où nous nous servons des structures « sources d'erreurs » afin **d'observer la capacité des francophones à détecter des erreurs en langue cible et à en expliciter les règles qui ont été transgressées.**

Cette démarche a le but premier de **comprendre les problèmes retrouvés chez des étudiants francophones dans leur appropriation du système grammatical de l'espagnol.** Par cette compréhension, nous cherchons également à **fournir au pédagogue et à l'enseignant de langue (spécialement de l'ELE) des pistes sur la façon dont ces apprenants construisent leur compétence grammaticale en L2 et les connaissances dont ils se servent pour analyser et produire les structures de la langue objet.**

Nous soulignons que cette démarche ne saurait bien sûr être généralisable à tout type d'apprenant et à tout type de langue. Nous savons bien que l'enseignement de L2 varie en fonction des caractéristiques inhérentes aux apprenants (âge, niveau de scolarisation, développement de compétences cognitives) et selon leur langue source. En ce sens, notre étude est délimitée aux domaines de la psycholinguistique cognitive et de la didactique de l'ELE aux adultes francophones. N'ayant pas trouvé d'étude qui aurait déjà mesuré l'état de la compétence grammaticale des apprenants francophones de niveau intermédiaire en ELE, il nous paraît important de combler cette lacune.

CONCLUSION INTERMÉDIAIRE

Dans ce premier chapitre, nous avons présenté les principales raisons qui nous ont permis de définir notre sujet de recherche. Nous avons ainsi réalisé un bilan rapide de nos expériences en tant qu'apprenant précoce et tardif de L2, et en tant qu'enseignant de langues auprès d'adolescents et d'adultes. Nous en sommes donc venu à nous interroger sur l'influence de l'âge dans l'appropriation de structures grammaticales. Ce questionnement nous a amené à aborder une série des travaux théoriques qui, sous l'angle de la psycholinguistique cognitive, traitent le sujet de l'acquisition de L2 à différentes étapes de la vie.

Nous intéressant tout particulièrement à l'acquisition de L2 chez les adultes, ce recensement d'écrits nous a permis de déterminer les caractéristiques de ce type d'apprenants. Nous en avons ainsi conclu qu'ils disposent de compétences métalinguistiques et métacognitives qui leur permettent de s'approprier une L2 en employant des mécanismes explicites de résolution de problèmes. Ces compétences seraient exploitables principalement dans des contextes d'apprentissage « éducatifs » (ou formels).

Nous nous sommes ensuite concentré sur les difficultés auxquelles font face les francophones lorsqu'ils apprennent une langue voisine comme l'espagnol. En rapportant les résultats de différentes études sur le sujet, nous avons conclu que même si la proximité entre le français et l'espagnol permet de faire des transferts positifs depuis les niveaux d'apprentissage les plus basiques, elle devient source d'imprécisions linguistiques lorsque les signifiés ne sont pas corrélés. Parmi les erreurs les plus persistantes (même à des stades avancés de l'apprentissage) se trouvent :

- le choix entre les binômes verbaux *ser/estar* ;
- le choix entre les binômes prépositionnels *a/en* et *por/para* ;
- et l'emploi du mode subjonctif

C'est à partir de ces observations épistémologiques et théoriques que nous avons présenté dans le point précédent l'intérêt de notre étude et les objectifs que nous nous sommes fixés.

Dans le chapitre suivant, nous présentons une revue littéraire dans les domaines de la didactique de L2 et des sciences cognitives. Cette recension d'études nous permettra d'approfondir notre sujet de recherche et d'énoncer, par la suite les hypothèses et les questions de recherche auxquelles nous souhaitons répondre dans ce travail.

Chapitre 2 : CADRE THÉORIQUE

Dans le présent chapitre, nous abordons cinq sujets qui constituent la revue théorique de notre étude.

Le premier de ces sujets présente le cadre général qui concerne l’instruction grammaticale du point de vue de l’acquisition de L2. Cela nous permet de préciser, dans notre deuxième point, la place occupée par la composante grammaticale dans les modèles qui définissent la compétence langagière communicative du locuteur (qu’il soit natif ou étranger).

Dans un troisième point, nous abordons le sujet des jugements de grammaticalité dont l’émission garde une étroite relation avec le développement de la compétence grammaticale du locuteur.

Le quatrième point, consacré aux apports des sciences cognitives à l’étude de l’acquisition de la grammaire en L2, a pour but d’aborder les processus cognitifs impliqués dans l’apprentissage grammatical ; pour ce faire, nous concentrons notre attention premièrement sur la théorie du Contrôle adaptatif de la pensée (ACT) proposée par Anderson (1983, 1985, 1993), puis nous décrivons les lignes qui guident l’instruction grammaticale sous une perspective cognitive.

Enfin, un dernier point nous permettra de traiter le sujet de l’activité métalinguistique dans l’acquisition de L2 et la façon dont elle peut être observée selon le type de tâche mis en place ; dans ce même point, nous présentons le modèle d’analyse et contrôle développé par Ellen Bialystok (1990, 1991, 2001 ; Bialystok et Ryan, 1985).

C’est à la lueur de cette recension d’études que nous émettrons nos hypothèses de recherche et les questions auxquelles nous tentons de répondre dans notre travail.

2.1. L'INSTRUCTION GRAMMATICALE DANS L'ACQUISITION DE L2

Dans l'histoire de la didactique de L2, le rôle joué par la grammaire ainsi que la place qu'on lui a accordée jusqu'à présent dans l'apprentissage formel de langues (donc, en contexte scolaire) sont des plus controversés. On peut constater ceci dans l'ambiguïté du concept de « *grammaire* » et dans les différentes pratiques qui affectent son enseignement. En effet, depuis plusieurs décennies, la place de l'enseignement grammatical au cœur de la classe de langue est l'objet de longs débats en relation aux postures sur la présentation de l'outil linguistique : qu'est-ce que la grammaire exactement ? Est-elle nécessaire dans l'apprentissage de L2 ? Si c'est le cas, quel type de grammaire doit être enseignée ? Combien en faut-il pour que ce soit utile à la communication ? Comment l'aborder ?

Les questions que suscite l'instruction grammaticale en L2 sont pertinentes à l'heure où les compétences socioculturelles et pragmatiques ont pris de dessus sur les compétences linguistiques (le CECRL en témoigne). En guise de réponses à ces questions, nous abordons dans ce point, d'une part, le concept de grammaire ; de l'autre, la place qu'on accorde à son enseignement à l'heure actuelle ; et enfin, son expression la plus courante en cours de L2, c'est-à-dire le métalangage.

2.1.1. « GRAMMAIRE », UN CONCEPT POLYSÉMIQUE

Le système d'une langue est, traditionnellement, étudié et décrit du point de vue de trois disciplines qui se complètent : la sémantique (lexique et sens des mots), la phonétique (sons) et enfin la grammaire (morphologie et syntaxe).

La grammaire occidentale trouve ses origines en Grèce où la notion de *grammatikè* (origine du mot) renvoyait à l'art de lire et tracer correctement les lettres (Kroubo Dagnini, 2008 ; Médioni, 2011). Cette origine explique le lien existant entre l'orthographe et la

grammaire et permet de comprendre pourquoi, dans son acception la plus courante, la grammaire fait référence à une activité scolaire. Ce sens est ressenti lorsque l'on entend des phrases comme « *je fais de la grammaire* », « *je suis nul en grammaire* », « *un cours de grammaire* » ou lorsqu'on lit des noms de textes de référence tels que « *Manuel de grammaire française* », « *Grammaire progressive* », entre autres (Riegel, Pellat et Rioul, 1994 : 21-22).

Décrire les multiples conceptions de la notion de « grammaire » n'est pas une tâche aisée. Celle-ci est encore plus compliquée si l'on tient compte que l'acception du terme a vécu des évolutions importantes depuis que l'étude du langage vit le jour. Anthropologie, philosophie, éthique, histoire, politique sont autant de disciplines qui ont servi à expliquer le fonctionnement et l'usage des langues. Il convient donc, dans le cadre de notre étude, de délimiter ce que signifie pour nous enseigner/apprendre la grammaire d'une langue, en la plaçant dans les domaines qui encadrent notre étude : celui de la linguistique et celui de la didactique.

Du point de vue de la linguistique, trois conceptions techniques se correspondent avec le terme *grammaire*, entendu ici comme l'ensemble de composantes de la langue (Besse et Porquier, 1991 ; Cuq, 1996 ; Riegel, Pellat et Rioul, 2009). La *grammaire* est alors considérée comme

- un **système** (grammaire imminente) ;
- une **compétence** (grammaire intériorisée) ; ou
- une **théorie** (grammaire-description ou théorique)

En tant que *système*, la grammaire est conçue comme l'ensemble de principes d'organisation de la langue qui permettent la communication au sein d'une communauté linguistique (Riegel, Pellat et Rioul, 2005). D'après Besse et Porquier (1991), la connaissance explicite de ces principes résulte de l'apprentissage scolaire et comprend des *descriptions* et des *simulations*. Les auteurs définissent les *descriptions* comme les « *résultats d'une démarche de catégorisation des unités de la langue et de mise en relation de ces catégories* » ; et les *simulations* comme « *la construction abstraite et hypothétique par laquelle on essaie de reproduire, de simuler, le mécanisme d'engendrement des*

phrases bien formées qu'on postule au sein d'une grammaire intériorisée donnée » (Besse et Porquier, 1991 : 16).

Les automobilistes pourraient comparer ce concept à *une voiture* : le conducteur de base (dans notre cas, l'usager) sait ce qu'elle est et à quoi elle sert, et s'en sert régulièrement ; or, il est peu probable qu'il connaisse la totalité des éléments dont elle est composée, à moins bien évidemment, qu'il soit un mordue d'automobilisme ou un professionnel dans ce domaine. À cet égard, Besse et Porquier (1991) soulignent que la connaissance explicite du système ne serait vraiment acquise que par des personnes dont la profession est en rapport avec le langage (enseignants, grammairiens, didacticiens, philologues, et bien d'autres experts dans des disciplines linguistiques).

L'acceptation de *grammaire* en tant que *compétence* fait référence à la connaissance inconsciente du locuteur lambda sur les principes d'organisation de la langue. Cette grammaire intériorisée (*i.e. compétence grammaticale*) est définie comme un phénomène humain observable uniquement à travers des manifestations externes telles que les productions verbales (qu'elles soient orales ou écrites) ou les jugements de grammaticalité et d'acceptabilité portés sur la formation et l'adéquation de ces productions (Besse et Porquier, 1991).

En reprenant notre parallèle avec le monde automobile, la conception de la grammaire comme une compétence reviendrait à la capacité du conducteur de manœuvrer une voiture, d'adapter sa conduite selon les aléas de la route et de juger la conduite des autres en se basant sur des comportements acceptés et acceptables par son entourage. C'est à partir de l'observation et de l'analyse de ces manifestations externes (*i.e. pratiques langagières de locuteurs*) que se synthétise une *théorie*, une référence sur l'ensemble d'usages que l'on pourrait comparer à un manuel d'utilisation ou à une notice de règles de jeu.

C'est à la conception de la *grammaire-théorie* que fait référence l'usage courant qu'on fait aujourd'hui du terme *grammaire*, lequel vient s'encadrer dans le domaine de la didactique. La grammaire est ainsi envisagée en tant que méthode d'explication, non seulement du fonctionnement de la langue, mais aussi de la façon dont les catégories

logiques qui organisent le discours se manifestent. Sous cette perspective, quatre types de modèles théoriques sont distingués : la **grammaire descriptive** (synchronique), la **grammaire historique** (diachronique), la **grammaire comparée** et la **grammaire générale**. Ces différentes approches de la grammaire se distinguent les unes des autres par leurs objectifs, par les règles qu'elles établissent et surtout par leurs domaines d'applications.

D'une part, la *grammaire descriptive* étudie généralement les composantes d'une même langue à un moment établi de son existence, qu'il s'agisse d'un état contemporain ou ancien. On distingue en conséquence les sons et leur prononciation (la phonétique, l'orthophonie, la phonologie), les mots (la morphologie, l'orthographe, l'orthoépée), ainsi que les phrases et les propositions (la syntaxe).

À son tour, sous une optique diachronique, la *grammaire historique* explique la façon dont une même langue a évolué depuis son origine (c'est-à-dire, depuis sa « *langue mère* »). Elle s'intéresse donc aux changements opérés dans les différents aspects de la langue à partir de la langue mère (disparue, dans la plupart des cas) jusqu'à leur état actuel. Sous cette approche, l'étymologie est le mot-clé puisqu'elle permet de reconstituer l'histoire de la langue et de comprendre les tendances et les modifications qu'elle a eues au fil du temps.

D'autre part, la *grammaire comparée* étudie les ressemblances et les différences que possèdent les systèmes de deux ou plusieurs langues. Dans une telle étude, on s'intéressera notamment aux ressemblances des langues dites « *sœurs* » et aux caractéristiques qu'elles partagent et qui les rapprochent de leur origine commune ; c'est le cas, en l'occurrence, des langues romaines (le français, l'espagnol, le portugais, l'italien, le roumain, le catalan, le galicien, l'occitan) dans lesquelles on observe des caractéristiques propres à leur *langue mère*, le latin.

Enfin, en réunissant les informations recueillies par les autres méthodes de description, la *grammaire générale* propose de règles générales propres au langage humain. Elle vise ainsi à établir des principes sur lesquels toutes les langues s'entendent en étudiant les règles générales du langage — elle constitue l'appellation ancienne de la linguistique générale. Cette étude se base principalement sur quelques normes, notamment la loi de la physique, de la physiologie, de la psychologie et de la sociologie.

Chacun de ces modèles théoriques se propose d'expliquer le système de la langue dans un but qui est avant tout d'ordre **normatif**. Dans un souci de prescription, ils rendent compte donc des aspects réguliers au sein de la communication entre les locuteurs. Ces aspects vont constituer des règles d'usage « correct » de la langue, qui seront enseignées et apprises (*i.e. grammaires normatives ou prescriptives*) ; certaines structures seront privilégiées et d'autres méprisées, soit dans une contrainte d'extension, soit en suivant des valeurs sociales implicites liées à telle ou telle idéologie – ce qui équivaldrait, dans notre parallèle automobiliste, à un *code de la route*. Dans cette optique, la grammaire est une description de la langue soutenue par un point de vue qui n'est jamais neutre (Suso, 2004 ; Médioni, 2011).

Dans une perspective didactique, la définition de la grammaire en tant que discipline d'enseignement (*grammaire-théorie*) reste incomplète tant qu'elle ne prend en compte ni les personnes impliquées dans l'échange didactique ni les réalités du fonctionnement de la langue en situation de communication. Sous cette perspective, en empruntant à chacune des définitions traditionnelles de grammaire ce qui est pertinent pour le didacticien, Cuq (1996 : 41) apporte deux acceptions de la notion de grammaire, tout en se gardant de porter des jugements de valeur sur ce qui est propre au *bon usage* de la langue. Compte tenu des personnes impliquées dans la situation d'enseignement/apprentissage de L2, l'auteur définit la grammaire :

[d'une part, comme] le résultat de l'activité euristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie (...) [;]

[et de l'autre, comme] le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il enseigne.

Dans cette définition, la grammaire de la L2 constitue une *image abstraite* que l'apprenant cherche à reproduire à travers l'interprétation qu'en fait l'enseignant.

Nous situant du point de vue de l'apprenant, cette image se développe progressivement au fil du temps à chacune des différentes étapes de l'apprentissage ; de ce fait, le contenu linguistique est non seulement individuel, mais aussi évolutif et plus ou moins perméable à tout aspect théorique (donc plus ou moins conscient). Du point de vue

de l'enseignant, cette image — qui, en principe, est déjà construite (surtout s'il est natif) — constitue une description métalinguistique basée, dans la plupart des cas, sur les théories linguistiques qu'il adopte. Dans cette optique, l'outil grammatical est considéré donc comme une *compétence* de l'apprenant créée à partir des choix théoriques de l'enseignant (qui possède, lui aussi, une compétence dans la langue cible, mise à point ou en cours de développement selon le cas).

Ce qui est intéressant dans les acceptions didactiques proposées par Cuq et Gruca (2005) est que, dans leur conception, l'instruction grammaticale ne constitue pas d'obstacle pour l'interaction communicative qui a lieu dans la classe de langue ; bien au contraire, elle contribue à la construction de l'activité métalinguistique réalisée sur la langue cible. On peut alors se demander naïvement ce qui cloche dans l'enseignement de la grammaire et pourquoi elle suscite encore tant de débats. À ce sujet, les conclusions de Cuq (1996), Cuq et Gruca (2005), Médioni (2011), Llopis-García (2012), entre autres, suggèrent que le débat sur l'instruction grammaticale ne devrait pas se centrer sur le fait d'aborder la grammaire en classe de langue, mais plutôt sur les modalités dont l'information grammaticale y est apportée ; nous les expliquons dans le point suivant.

2.1.2. COURANTS MÉTHODOLOGIQUES DE L2 ET INSTRUCTION GRAMMATICALE EXPLICITE ET IMPLICITE

La réflexion sur les formes grammaticales et leur apprentissage connut ses origines avec Platon et, dès ce moment-là, elle a poursuivi son évolution jusqu'à aujourd'hui compte tenu des pratiques et des conceptions méthodologiques et théoriques qui, selon l'époque, ont guidé l'enseignement de langues.

Pendant longtemps, l'instruction grammaticale (aussi bien en L1 qu'en L2) fut dispensée aux apprenants exclusivement par le biais de « règles » issues de *grammaires normatives*. Se basant sur des méthodes d'enseignement de langues mortes (le latin et le grec ancien), le but essentiel de cette méthode dite « classique » était la lecture et la

traduction de textes littéraires en langue étrangère ; le langage oral était, par conséquent, placé au second plan du fait que seul l'écrit était abordé en classe de langue.

Au vingtième siècle, la communication orale commence à gagner de l'importance dans la classe de L2 et l'enseignement de la grammaire est bouleversé par deux conceptions théoriques qui marquent son histoire : le *béhaviorisme* et l'*innéisme*. Sous l'influence de ces mouvements, le rôle de la grammaire dans l'apprentissage de L2 est remis en question, au point de suggérer qu'une telle instruction, non seulement s'avère inutile, mais aussi risque de nuire à l'apprentissage. Sans nous engager dans une description complète de ces théories, nous nous limiterons ici, à l'instar de Bailly (1997 : 15), à souligner que, « *pour des raisons différentes [...], béhavioristes et [innéistes] considèrent tous deux l'appropriation de L1 et de L2 d'une manière fondamentalement unique* ».

Sachant que l'appropriation de la L1 ne nécessite pas la connaissance explicite de règles de grammaire, les courants méthodologiques qui s'inspirent de chaque théorie abordent l'instruction grammaticale de façon implicite, c'est-à-dire en cherchant à « *inculquer à un élève des règles sans recourir à l'explication théorique et en utilisant uniquement des exercices structuraux* » (Robert, 2002 : 84). Malgré cela, certaines différences peuvent être soulignées.

Dans le courant béhavioriste, on distingue principalement trois méthodes : la méthode situationnelle (pratiquée en Grande-Bretagne), la méthode directe (utilisée en particulier en Allemagne et en France) et la méthode audioorale (développée aux États-Unis).

Ces procédés s'encadrent dans une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. L'apprentissage d'une L2 est ainsi considéré comme l'acquisition d'automatismes cherchant à ce que l'apprenant parvienne à répondre en L2 sans penser aux structures apprises. Sous cette perspective, même si les structures grammaticales sont soigneusement sélectionnées par l'enseignant en fonction de la difficulté qu'elles présentent pour l'apprenant, leur enseignement reste implicite dans la mesure où c'est à l'apprenant de découvrir la règle avant de la mettre en pratique dans les exercices.

La démarche de ces méthodes constitue, au niveau général, un mélange entre la psychologie béhavioriste et le structuralisme linguistique, ce dernier ayant largement influencé l'enseignement de la grammaire grâce aux exercices structuraux. S'effectuant par des échanges entre enseignant et apprenant de type « question-réponse », la plupart des exercices qui y sont proposés consistent à effectuer des manipulations de base sur les structures introduites en classe : la substitution des unités les plus petites de la phrase, la modification de ces unités, l'insertion de nouvelles unités, ou la transformation d'une structure à une autre. Il s'agit donc d'exercices de répétition ou d'exercices d'imitation à partir desquels les apprenants doivent être capables de réemployer la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques.

En prenant en considération les théories innéistes (qui donneraient lieu plus tard au cognitivisme), Chomsky explique que l'être humain est doté d'une disposition naturelle (voire génétique) pour l'utilisation du langage, laquelle est préprogrammée par la Grammaire universelle (désormais GU). Ce « dispositif d'acquisition du langage » (dorénavant DAL) servirait principalement à l'appropriation de la L1 et serait également impliqué dans l'apprentissage de langues supplémentaires.

C'est dans l'axe de la théorie de Chomsky que Krashen établit une différence notable entre la notion d'*acquisition* (relative à l'appropriation de la L1) et celle d'*apprentissage* (relevant de la L2)⁸. Dans la conception classique de ces termes, souvent évoqués et présents dans beaucoup de conceptions pédagogiques et de courants méthodologiques (cf. Cuq et Gruca, 2005), l'*acquisition* fait référence à un processus d'appropriation naturelle qui serait fondé essentiellement sur une simple exposition à la langue cible. Se réalisant sans l'intervention d'une réflexion consciente, ce processus conduirait à l'appropriation d'une série de savoirs implicites sur le fonctionnement de L2 (connaissances procédurales), comparables à ceux que l'on possède sur son L1. À l'inverse, l'*apprentissage* relève d'un type d'appropriation artificielle et explicite focalisée sur la forme. Basé sur une réflexion consciente sur la langue cible, ce processus mènerait

⁸ Nous ne voudrions pas rentrer ici dans la discussion des différences terminologiques entre *acquisition* et *apprentissage* telles que Krashen (1981) les a établies. Comme le lecteur aura pu constater, nous utilisons les deux termes indistinctement pour nous référer à l'appropriation, soit de la L1, soit des langues supplémentaires. Or, s'agissant de l'hypothèse acquisitionniste, nous employons les caractères en italique pour marquer l'opposition entre les deux processus.

l'apprenant à l'appropriation de savoirs explicites concernant les caractéristiques et les règles de la L2, dont fait partie le métalangage.

McLaughlin (1978 ; 1990) et Bialystok (1978 ; 1992) identifient le processus d'*acquisition* avec la création d'automatismes qui, basés sur des connaissances procédurales stockées dans la mémoire à long terme, permettent au locuteur d'utiliser la langue suivant des règles de production adaptées aux contextes et aux objectifs de communication. Chez les locuteurs natifs, ce sont les connaissances procédurales qui leur permettent de déterminer si une expression est « correcte » ou « acceptable » d'un point de vue grammatical, sémantique ou pragmatique. L'*apprentissage*, au contraire, relève de processus non automatiques qui supposent la connaissance explicite (donc déclarative) des composantes de la langue et des règles auxquelles elles sont soumises. Les connaissances déclaratives du locuteur découlent, dans la plupart des cas, de l'instruction formelle dispensée dans le milieu scolaire.

La proposition de Krashen (connue sous le nom d'*hypothèse acquisitionniste*), conduit à une vraie appréhension sur l'utilité de l'instruction grammaticale explicite en L2. En effet, d'après l'auteur, étant donné que chaque processus déclenche respectivement des connaissances de différente nature (ce qui est *appris* de manière consciente ne peut devenir *acquis*), l'enseignement formel de la grammaire mènerait à des connaissances strictement déclaratives, sans développer les savoirs procéduraux nécessaires à l'usage de la L2. Cette idée contribuerait à l'exclusion quasi totale de l'instruction grammaticale en classe de L2, en favorisant ainsi une approche d'enseignement (l'*approche naturelle*) qui serait employée dans les classes d'immersion.

Certains voient dans l'approche naturelle l'une des premières versions de ce que l'on appellerait à la fin des années 70 « approches communicatives », qui proposaient des apprentissages implicites s'inspirant de la façon dont les enfants s'approprient la L1.

En s'inscrivant dans les travaux de Chomsky et de Hymes sur la compétence linguistique et communicative, les approches communicatives accordent une place majeure au *sens*, qui a une priorité sur la *forme* tout en tenant compte des paramètres de la situation de communication — *i.e.* les participants, le lieu, le moment et le but de

communication ; l'intention de l'émetteur et l'interprétation du destinataire (Tagliante, 2006). Dans les versions radicales de ces approches, le contenu grammatical explicite est abordé de façon très éthérée (presque *clandestine*), sans référence spécifique au métalangage — ce dernier étant considéré comme un élément perturbateur de l'apprentissage (Defays, 2003 : 254). La composante linguistique de la classe de L2 (phonétique, vocabulaire et grammaire) est ainsi reléguée à un second rang au profit de la communication.

Nous constatons donc qu'il y a eu comme un vide, particulièrement entre les années 40 et 80, dans lequel l'instruction grammaticale explicite est *chassée* de la classe de L2, sous prétexte que la L2 s'apprend à la façon dont on s'approprie la L1.

Depuis quelques années, en revanche, de plus en plus de chercheurs soulignent l'importance d'une intervention sur la forme dans l'enseignement d'une L2 (Bialystok, 1981-1994 ; Ellis, 1993 ; 2005 ; Gaonac'h, 2006 ; Ruiz Campillo, 1998-2008 ; Llopis-García, 2012 ; entre autres). En effet, à l'heure actuelle, les chercheurs sont de plus en plus favorables à l'idée de réconcilier la grammaire avec la communication en L2 et recommandent aux enseignants d'apporter aux apprenants des outils facilitant la réflexion sur les structures grammaticales apprises.

Cette prise de conscience est née de plusieurs constats tirés, d'un côté, de travaux consacrés à l'efficacité des apprentissages explicites et implicites et, de l'autre, de recherches concernant les liens entre les connaissances des règles d'une langue et leur utilisation dans une situation de communication. En observant des situations d'apprentissage contrôlées avec des apprenants adultes, l'ensemble de ces études rendent compte des répercussions positives de l'instruction grammaticale explicite sur la précision linguistique et sur le développement à long terme des compétences linguistiques, surtout dans les tâches d'écriture (cf. Cadierno, 1995 ; Lightbown et Spada, 1990 ; 2000 ; entre autres⁹). Par exemple :

- Les études de Lapkin, Hart et Swain (1991) montrent que les performances des apprenants issus de classes d'immersion (notamment au Canada), en dépit de

⁹ Pour une revue complète, voir Ellis (1993), Michas et Berry (1994) ou DeKeyser, in Doughty et Long (2003).

posséder une bonne aisance lors des échanges communicatifs, présentaient d'importantes lacunes dans leur précision linguistique.

- Dans la même optique, Germain et Séguin (1995) argumentent que le risque de fossilisation est plus élevé pour les apprenants issus de contextes d'apprentissage où la correction grammaticale est négligée au profit de la communication en L2.
- Norris et Ortega (2001) analysent 49 travaux qui abordent l'efficacité de l'enseignement formel. À l'issue de leur étude, les auteurs émettent l'hypothèse que les avantages de l'enseignement explicite seraient plus nombreux que ceux de l'enseignement implicite et qu'ils seraient, en plus, plus durables lorsqu'il s'agit d'apprentissages en milieu hétéroglotte.
- À son tour, Ellis (2002a), ayant réalisé une analyse sur 11 études consacrées à évaluer l'influence de l'enseignement grammatical sur les productions libres des apprenants de L2, conclut qu'un enseignement sur la forme facilite la création d'automatismes. Son étude de 2003 montrerait que si l'utilisation d'un *input* implicite conduit à un apprentissage rapide, il n'est pas efficace car le contenu abordé en cours n'est guère généralisable à d'autres types d'énoncés ; il en conclut ainsi que la pratique des deux types d'apprentissage (explication + application) assurerait une réussite, peut-être moins rapide, mais plus efficace.

Les études recensées concluent donc que l'enseignement explicite véhiculé par la grammaire entraîne une plus grande précision lors des performances, surtout dans les tâches écrites. En ce qui concerne les tâches orales, bien que les connaissances explicites y soient moins nécessaires, les chercheurs sont favorables à l'idée qu'elles puissent devenir implicites au fil du temps — ce qu'Anderson (1983) appelle la « *procéduralisation* » des connaissances (nous y reviendrons plus tard dans ce même chapitre).

Quant à l'apprentissage et l'utilisation du métalangage, certains auteurs défendent l'idée que ces connaissances puissent être utiles pour mieux comprendre les principes qui régissent la L2 au moment de l'apprentissage, même si elles ne sont pas indispensables à long terme (Ellis, 2005 ; Gaonac'h, 2006).

Enfin, au sujet du lien entre les règles et leur utilisation, d'après Gaonac'h (2006 : 93-94), « *on dispose maintenant d'arguments solides pour affirmer que la connaissance de règles constitue plutôt un facteur favorable à l'utilisation d'une langue* ». Par exemple, dans une étude sur la pratique intensive de la langue pendant deux mois, DeKeyser (1997) relève que les liens entre les connaissances et la pratique de la langue sont réels et durables. Il conclut plus tard que le développement de connaissances implicites (compétences procédurales) n'est pas indépendant, mais il relève au contraire des connaissances explicites. Il ajoute aussi que le développement des compétences procédurales ne produit pas de perte évidente de la connaissance de règles (ce qui contredit catégoriquement la théorie de Krashen).

C'est ainsi que, après une période d'absence, l'enseignement grammatical redevient un élément important dans le processus d'apprentissage de L2. Cette importance est, en outre, reflétée par le fait que, si pour l'enseignant la grammaire a pour intérêt l'explication du fonctionnement des règles d'emploi et d'usage de la langue objet, pour l'apprenant elle constitue une aide à l'apprentissage et au développement des compétences linguistiques.

La recherche se montre prudente pour considérer l'instruction grammaticale comme la base de la classe de L2. Cependant, elle semble souligner la nécessité d'aborder ce contenu en cours pour permettre à l'apprenant d'attendre un niveau adéquat dans la langue cible (Nassaji et Fotos, 2004).

L'instruction grammaticale sous une approche communicative s'inscrit dans une intervention sur les catégories linguistiques (lexique, temps verbaux, syntagmes) qui prend en compte le sens qu'elles transmettent selon les usages qu'en font les natifs. De ce point de vue, différentes options sont proposées sous l'angle de la didactique pour favoriser chez l'apprenant de L2 la compréhension et l'appropriation de ces catégories ; parmi l'éventail de choix méthodologiques proposés nous retrouvons, par exemple, les exercices de conceptualisation grammaticale conseillés par Besse et Porquier (1984) ou l'approche conceptualisée par Long (1988 ; 1991 ; 2007) sous l'expression « *attention sur la forme* » (en anglais, *focus on form*). Dans ces propositions, l'instruction grammaticale est réalisée par le biais d'exercices cherchant à sensibiliser les apprenants au sens transmis par les structures grammaticales selon leur emploi dans des contextes

déterminés. Ayant pour but la compréhension de l'unité dicotylédone « sens/forme », ces propositions cherchent le développement de compétences langagières chez les apprenants, dont fait partie la compétence grammaticale.

On pourrait conclure que le débat sur l'instruction grammaticale ne se fonde pas sur la place que tient la grammaire en elle-même dans le cours de langue, mais sur les pratiques mises en œuvre pour présenter les contenus grammaticaux aux apprenants. Dans une perspective communicative, aborder ces contenus par l'explication décontextualisée des principes organisant la langue cible n'est, certes, plus envisageable ; l'instruction grammaticale, indispensable dans le processus d'acquisition de L2 (dans notre cas, de l'ELE), doit par conséquent prendre en compte les fonctions communicatives et expressives que véhiculent les connaissances grammaticales. Il convient, pourtant, de se poser la question sur la façon dont les aspects grammaticaux sont présentés : même si l'explication de structures est réalisée en lien avec le contenu sémantique qu'elles portent, certains éléments grammaticaux nécessitent être « nommés » concrètement et conceptualisés pour faciliter leur apprentissage. Ces étiquettes employées pour identifier les formes linguistiques relèvent avant tout du *métalangage*, lequel sert également à la définition de *règles d'usage* et de construction. Nous abordons dans le point suivant ce savoir déclaratif, qui est constitué par la connaissance de catégories lexicogrammaticales et de leurs principes d'organisation.

2.1.3. SAVOIR DÉCLARATIF EN GRAMMAIRE

Rappelons que l'une des conceptions de la notion de *grammaire* fait référence à la description théorique réalisée par les linguistes sur l'utilisation que font les locuteurs natifs des structures de leur langue (2.1.1. « *Grammaire* », un concept polysémique). À partir de cette description métalinguistique sont établies des *règles d'usage* qui deviennent, d'un point de vue prescriptif, des « règles de grammaire » constituant le *bien parler* et le *bien écrire*.

Cette activité métalinguistique de description donne lieu à une démarche paradoxale dans laquelle le linguiste se sert *de* la langue pour parler *sur* la langue. Les unités lexicales créées ou employées lors de cette activité forment ce que l'on connaît habituellement comme « *métalangage* » et sont au cœur de la conceptualisation de règles de grammaire (Rey-Debove, 1986).

2.1.3.1. MÉTALANGAGE ET RÉPERTOIRE GRAMMATICAL

D'un point de vue didactique, Cuq et Gruca (2005) expliquent que, dans la situation de la classe de langue (qu'il s'agisse de la L1 ou d'une L2), les objets du monde, concrets ou linguistiques, se transforment en objets métalinguistiques¹⁰. Sous cet angle, le fait d'expliquer un terme ou une démarche (par exemple : *prise de parole en continu, parler à voix haute, faire une rédaction*) relève déjà d'une activité métalinguistique et suppose donc l'utilisation d'un métalangage.

Les auteurs font ainsi une distinction entre les termes métalinguistiques employés dans la situation didactique selon qu'ils appartiennent au langage commun ou à un langage spécialisé :

- des termes comme *lire, répéter, exposer, comparer, exprimer* appartiennent à un groupe de mots qui peuvent être employés dans des contextes différents de celui de cours de langue ; alors que
- des mots comme *superlatif, subjonctif, subordonnée, verbe*, font partie d'un vocabulaire spécialisé dont l'usage n'aurait pas de sens en dehors de situations didactiques ou linguistiques.

Ce dernier groupe de termes constitue un répertoire de termes techniques en grammaire — *répertoire grammatical*, dans les mots de Cuq (1996) — dont l'emploi conduit à un discours grammatical, lequel, selon les courants méthodologiques utilisés

¹⁰ Cette « *activité métalinguistique* » constitue en effet l'une des spécificités de la communication qui a lieu dans la classe de langue : « *l'apprenant parle pour apprendre à parler* » (Cuq, 1996 : 71).

par l'enseignant (où imposés par l'institution), peut être pleinement autorisé ou catégoriquement interdit.

Dans les courants qui permettent l'usage du discours grammatical en classe de langue, les termes spécialisés sont censés, d'un côté, faciliter à l'apprenant la compréhension d'une structure étudiée et, d'un autre côté, véhiculer l'utilisation de la structure en question (Cicurel, 1985). Sous cette perspective, le langage du discours grammatical ne devrait pas représenter un coût mental pour l'apprenant. C'est pourquoi il est proposé de tenir compte du *patrimoine métalinguistique* que les apprenants de langue ont acquis auparavant : c'est-à-dire, « *l'ensemble, pour toutes les langues que l'apprenant connaît, des règles de fonctionnement dont il a conscience et qu'il peut formuler à l'aide de règles métalinguistiques* » (Cuq, 1996 : 72).

L'apparition d'un discours métalinguistique chez l'apprenant de langue manifesterait, d'après Cuq et Gruca (2005), un début de prise de conscience du fonctionnement de la langue et un contrôle sur l'objet d'apprentissage. Pourtant, Cicurel (1985), Cuq (1996) et Cuq et Gruca (2005) partent de la base que tous les apprenants possèdent un répertoire grammatical utilisable. À cet égard, plusieurs questions pourraient être posées : que faire si l'apprenant ne possède pas de patrimoine métalinguistique ? Que faire si les répertoires grammaticaux des apprenants ne sont pas les mêmes (ou bien) s'ils sont différents du répertoire de l'enseignant ?

À ce sujet, les travaux de Maillard (1993 ; 1997), rapportés par Cuq (1996), confirment qu'il existe un large fond commun dans les terminologies des pays d'Europe et du Maghreb, lequel est dû à l'héritage aristotélicien partagé entre les traditions de la grammaire arabe et de la grammaire comparée européenne (romane ou germanique). Or, malgré cette base commune, il y a aussi des différences terminologiques importantes : *i.e.* la tradition germanique désigne comme *attribut* ce que la tradition romane appelle *épithète* (Cuq, 1996). La proposition d'une homogénéisation des termes grammaticaux reste à faire.

2.1.3.2. LES RÈGLES DE GRAMMAIRE

Toutes les langues ont un système de fonctionnement géré par des règles implicites de formation morphologique et organisation syntaxique (*grammaire imminente*). Ces règles sont intériorisées par les usagers de la langue et sont sous-jacentes lors de leurs productions écrites et orales (*grammaire intériorisée*).

Quand le linguiste s'apprête à décrire la grammaire d'une langue, il prend en compte les manifestations particulières et individuelles dont les sujets parlants font preuve lors des situations de communication. C'est ainsi que, en tirant des conclusions sur les régularités de ces productions linguistiques, il va les traduire en termes de règles abstraites qui deviennent, d'un point de vue prescriptif, des « règles de grammaire » constituant le *bien parler* et le *bien écrire*.

Riegel, Pellat et Rioul (2005 : 30) soulignent que « (...) *ce qui caractérise une règle et qui la distingue des productions individuelles dont elle décrit une propriété commune c'est son abstraction* ». L'abstraction est comprise ici comme une idéalisation descriptive d'un phénomène linguistique qui est isolé des autres phénomènes linguistiques présents dans les réalisations discursives ; autrement dit, une phrase (même la plus simple) est toujours gérée par plusieurs règles en même temps.

D'un point de vue didactique, Besse et Porquier (1991) présentent trois grandes conceptions de la règle grammaticale : une *conception juridique*, une *conception descriptiviste* et une *conception constructiviste*. Elles obéiraient à la manière dont l'enseignant de langue conçoit la règle (comme un précepte, comme une loi, ou bien comme une hypothèse).

La *conception juridique* considère la règle grammaticale comme un précepte édicté pour *bien parler* et *bien écrire*. Ainsi :

[...la règle grammaticale est,] dans l'ordre langagier, l'équivalent de la loi ou du commandement, dans l'ordre social, moral ou religieux. Promulguée par une autorité compétente, elle s'impose impérativement de l'extérieur à tous les locuteurs d'une langue donnée, même quand l'intuition qu'ils ont de leur grammaire intériorisée s'y oppose (Besse, 1991 : 77).

En effet, sous cet angle, la règle est donc impérative dans la mesure où elle ne laisse pas d'options d'usage ; comme le soulignent Germain et Séguin (1998 : 182), « *elle ne peut être que suivie ou violée* ».

La *conception descriptiviste* prend en considération la règle grammaticale d'un angle scientifique, en la liant à l'expression d'une loi générale (les régularités dans l'organisation de la langue). Sous cette conception, la règle grammaticale est supposée décrire ou constater les régularités de la langue courante, même avant qu'elles ne soient observées par le linguiste. En d'autres termes :

[...] la règle ou la structure est (...) postulée comme existant dans la réalité de la langue antérieurement au regard que le grammairien ou le linguiste peut porter sur elle (Besse et Porquier, 1991 : 77).

Ainsi les règles de grammaire auraient le statut de lois scientifiques issues de phénomènes observés et généralisés. Cette conception est à la base de démarches inductives pour la présentation de règles de grammaire. Ces pratiques, très employées dans les exercices structuraux de la méthode audioorale, consistent à présenter à l'apprenant une batterie d'exemples pour qu'il puisse découvrir la règle grammaticale.

Enfin, sous la *conception constructiviste*, la règle grammaticale ne peut être simplement induite de la réalité, mais déduite de la reconstruction hypothétique que fait le chercheur. Elle n'est donc pas inhérente à la langue qu'elle désigne. Dans les mots des auteurs :

[cette conception] fait de la règle le résultat d'une démarche hypothéticodéductive par laquelle l'observateur reconstruit abstraitement le réel pour le comprendre (Besse et Porquier, 1991 : 78)

De ce point de vue, la règle grammaticale ne serait donc pas issue d'un processus de découverte, mais d'un processus d'invention ; comme le soulignent Besse et Porquier (1991 : 78), « *ce n'est qu'une hypothèse plus ou moins vérifiée sur la manière dont peut fonctionner la langue* ».

Les conceptions des règles de grammaire affectent la situation d'apprentissage dans le sens où les enseignants, compte tenu de la position qu'ils en adoptent, peuvent transmettre un degré d'importance plus ou moins élevé aux apprenants. Cette importance accordée à la normativité des règles — qui répond, en outre, à des conventions sociales — serait exprimée par l'apprenant à travers des réflexions épistémologiques sur l'apprentissage de la grammaire et sur l'utilisation de la langue elle-même.

2.1.4. EN GUISE DE SYNTHÈSE

Comme nous l'avons vu dans ce point, l'enseignement de la grammaire, à l'heure actuelle, ne se résume pas à une simple présentation des règles grammaticales véhiculant de manière tacite l'apprentissage de la L2.

Dans le cas de l'appropriation d'une L2, certains défendent un enseignement implicite, proche de la façon dont on acquiert la L1, et proposent de bannir complètement toute forme de métalangage ; d'autres, à l'inverse, se voient favorables à l'enseignement explicite et acceptent le recours aux règles grammaticales ou à la traduction ; un autre groupe considère qu'il est envisageable d'enseigner la langue de façon explicite, mais par le biais d'une démarche intuitive qui permettrait à l'apprenant de découvrir les règles de la langue cible par lui-même et non pas à travers des explications. Malgré leurs différences, l'ensemble des conceptions sur la façon d'aborder l'outil linguistique semblent toutefois viser le même but : faciliter la communication en L2.

À ce sujet, il est à souligner que la communication dans une classe semblerait avoir essentiellement une fonction métalinguistique. Dans la perspective d'une conceptualisation grammaticale, le métalangage spécifique (introduit par le biais du répertoire grammatical) paraîtrait nécessaire du fait qu'il permet à l'apprenant de formuler des règles de fonctionnement de la langue grâce à une batterie de termes socialement partagés.

Or, quand on analyse de plus près les conceptions sur les règles de grammaire des acteurs de la situation d'apprentissage de langues, comme l'ont fait Besse (1991 ; 1994) et Germain et Séguin (1995), on ne peut que se questionner sur la position prise par les apprenants et sur les résultats du travail de conceptualisation mené à bien par les enseignants.

On atteste, à l'heure actuelle, un prétendu changement de conception où les exercices structuraux, hérités des behavioristes, ont disparu des méthodes de langues au profit des « activités de conceptualisation » ; où l'apprenant doit découvrir les règles par le biais des activités de repérage, de classement et de réemploi ; où il doit pouvoir s'exprimer comme il veut pour décrire le fonctionnement de la langue qu'il apprend. Toutefois, lorsqu'on analyse les pratiques des enseignants, les attitudes des apprenants et les matériels didactiques, il semblerait que la présence de telle ou telle pratique dépende complètement de la situation de classe et de la représentation que se font l'apprenant et l'enseignant de la grammaire et des compétences que son apprentissage cherche à développer. Ce sont ces compétences que nous abordons dans le point suivant.

2.2. COMPÉTENCE GRAMMATICALE ET COMPÉTENCE COMMUNICATIVE

Le concept de *compétence* est au cœur des études qui s'intéressent au sujet de l'acquisition de L2. Les définitions qu'on en propose sont pourtant nombreuses et poreuses, non seulement à cause des disciplines dont le terme est issu, mais aussi en raison de la variété de présentations que l'on en a faites jusqu'à présent selon les modèles conceptuels envisagés (*i.e.* Canale et Swain, 1983 ; Bachman, 1990 ; Conseil de l'Europe, 2001).

Dans ce deuxième point, nous abordons le concept de *compétence* du point de vue de la linguistique et de la linguistique appliquée. Nous présentons, par la suite, les différentes définitions sur la compétence grammaticale et sur la place qu'on lui accorde dans les modèles qui structurent la compétence communicative langagière.

2.2.1. LE CONCEPT DE COMPÉTENCE DANS L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE L2

À l'origine, le concept de *compétence* est issu de la linguistique théorique dans le cadre de la grammaire générative. Dans la première version de sa théorie, Chomsky (1965) réalise une distinction entre deux activités linguistiques du locuteur natif : la *compétence*, faisant référence à la connaissance qu'il possède de sa propre langue ; et la *performance*, relative à l'usage de la langue dans des situations déterminées. L'évolution des travaux de Chomsky (1980) donnerait lieu plus tard au concept de *compétence linguistique* (qui, dans la multiplicité terminologique propre à la discipline, serait appelée aussi *compétence grammaticale*), qu'il distingue de celui de *compétence pragmatique* : le premier fait référence à la connaissance des locuteurs monolingues par rapport aux formes de leur langue ; le deuxième, à la connaissance des conditions et façons d'employer le discours pour arriver à des fins communicatives (Cenoz, 2004).

La proposition de Chomsky provoque d'importantes réactions chez les chercheurs qui se situent hors du cadre de la grammaire générative, notamment à cause de son caractère réductionniste — il tient compte seulement des contextes monolingues et considère le locuteur natif comme un « expert », qui connaît non seulement la totalité des principes grammaticaux de sa propre langue, mais aussi la façon de s'en servir (Bornand et Leguy, 2014). Or, comme nous le savons bien, tous les locuteurs natifs ne sont pas forcément compétents dans leur L1 et un locuteur non natif peut avoir une connaissance de la grammaire bien plus élargie que celle d'un natif.

Compte tenu de cette réalité, des propositions sont réalisées sous l'influence des théories issues de l'anthropologie et de la sociolinguistique. Dans cette optique, plutôt que celui de *compétence grammaticale*, Hymes (1972 ; 1984) propose celui de *compétence communicative*, qui, d'après Cenoz (2004 : 452), est plus dynamique étant donné qu'il prend en compte « *la négociation du sens entre deux personnes qui partagent jusqu'à un certain point le même système symbolique* »¹¹.

La différence majeure qui sépare le concept *chomskyen* du concept *hymesien* réside dans le fait que :

- pour Chomsky, la *compétence grammaticale* relève uniquement de connaissances qui sont, pour ainsi dire, « statiques » (le locuteur sait comment fonctionne sa langue) ;
- alors que pour Hymes, la grammaire est dynamique dans la mesure où elle sert à atteindre un objectif à l'intérieur d'une situation communicative qui a lieu dans un contexte social déterminé — autrement dit, le locuteur utilise ce qu'il sait pour faire quelque chose à un endroit et à un moment précis. De ce point de vue, la *compétence grammaticale* devient une composante de la *compétence communicative*.

S'adaptant davantage à la réalité des contextes sociaux multilingues et plurilingues, la notion de *compétence communicative* de Hymes trouvera une grande acceptation dans le domaine de la didactique de L2 et de la linguistique appliquée dans la mesure où le savoir grammatical y est considéré comme un outil pour la communication — dans sa dimension sociale et conversationnelle — et non pas comme un savoir abstrait dépourvu

¹¹ Notre traduction.

de sens (Bornand et Leguy, 2014). La *compétence communicative* devient, à partir de cette logique, la faculté des locuteurs d'une langue de mobiliser un ensemble de ressources cognitives (savoirs déclaratifs et procéduraux) pour réaliser des tâches de façon efficace et pertinente dans des situations concrètes (Perrenoud, 2000 ; Cenoz, 2004 ; Médioni, 2011).

2.2.2. LA COMPÉTENCE GRAMMATICALE DANS LES MODÈLES DE COMPÉTENCE COMMUNICATIVE LANGAGIÈRE

Dans un souci de *pédagogisation*, les didacticiens et les linguistes intéressés par le concept de Hymes proposent, à partir de leurs travaux empiriques et réflexions théoriques sur l'apprentissage de L2, différents modèles d'explication des dimensions de la *compétence communicative* (i.e. les modèles de Canale et Swain, 1980 ; de Bachman et Palmer, 1996-2010 ; de Celce-Murcia, Dörnyei et Thurrell, 1995 ; et la description de composantes de la compétence communicative langagière proposée par le Conseil de l'Europe, 2001). Ces modèles cherchent à concrétiser les aspects de la langue que chaque apprenant doit connaître, en vue de leur application en classe de langue et, par conséquent, de leur évaluation.

Nous intéressant uniquement à la composante grammaticale de chacun de ces modèles, leur description en détail n'est pas de l'intérêt de notre étude, même si nous sommes conscient du lien intrinsèque existant entre toutes les composantes qui y sont abordées. En ce sens, nous concentrons notre analyse des modèles mentionnés ci-dessus sur la définition qu'ils donnent à la compétence grammaticale et la place qu'ils y accordent.

2.2.2.1. LA COMPÉTENCE GRAMMATICALE DANS LE MODÈLE DE CANALE ET SWAIN (1980) ET CANALE (1983)

Dans un contexte où l'enseignement de L2 met l'accent sur la communication, Canale et Swain développent un modèle selon lequel les objectifs d'enseignement et d'évaluation des apprenants ne se limitent pas à l'apprentissage de la grammaire (dans son acception de *théorie*). D'après les auteurs, la *compétence communicative* est constituée, non seulement de la compétence grammaticale, mais aussi d'une compétence sociolinguistique (règles d'usage et règles discursives) et d'une compétence stratégique (stratégies de communication verbales et non verbales).

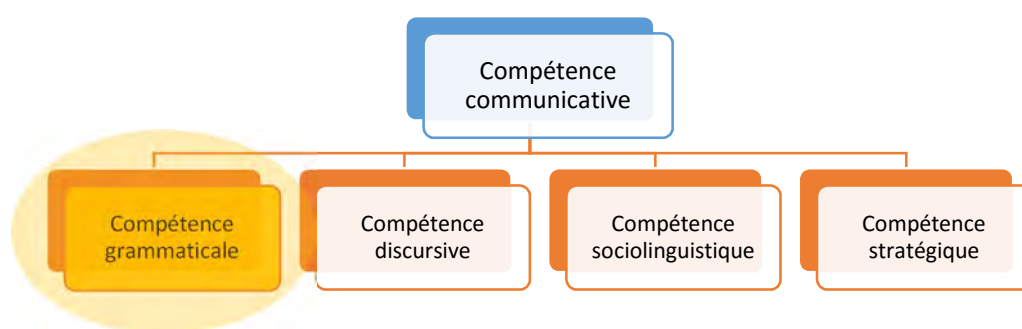


Figure 1 : Modèle de Canale et Swain (1980) et modification de Canale (1983)

La *compétence grammaticale* dans le modèle de Canale et Swain se concentre sur la connaissance et la capacité des locuteurs/apprenants pour comprendre et exprimer le sens littéral d'un énoncé. Elle concerne ainsi la maîtrise du système linguistique dans lequel ils incluent « *la connaissance des éléments lexicaux et des règles de morphologie, de syntaxe, de sémantique grammaticale des énoncés et de phonologie* »¹² (Canale et Swain, 1980 : 29). La composante grammaticale dans ce modèle garde une étroite relation avec le concept proposé par Chomsky, même s'il n'est pas identique¹³. En effet, à la différence du concept chomskyen, la compétence dans la perspective de Canale et Swain intègre également l'habileté du locuteur pour utiliser ses connaissances dans des contextes communicatifs (ce qui relève de la *performance*, dans le sens classique du terme).

¹² Notre traduction.

¹³ Cela explique pourquoi certains chercheurs (comme Savignon, 1983 ou Moirand, 1990), ayant basé leurs travaux sur le modèle de Canale et Swain, emploient le terme de *compétence linguistique* pour parler de la *compétence grammaticale*.

Malgré certaines critiques concernant, par exemple, les difficultés d'application dans les sociétés multiculturelles, le modèle ici présenté a eu une grande influence dans le domaine de l'apprentissage de L2 d'autant plus qu'il a contribué au développement d'autres modèles conçus aussi bien pour l'apprentissage que pour l'évaluation des compétences en L2.

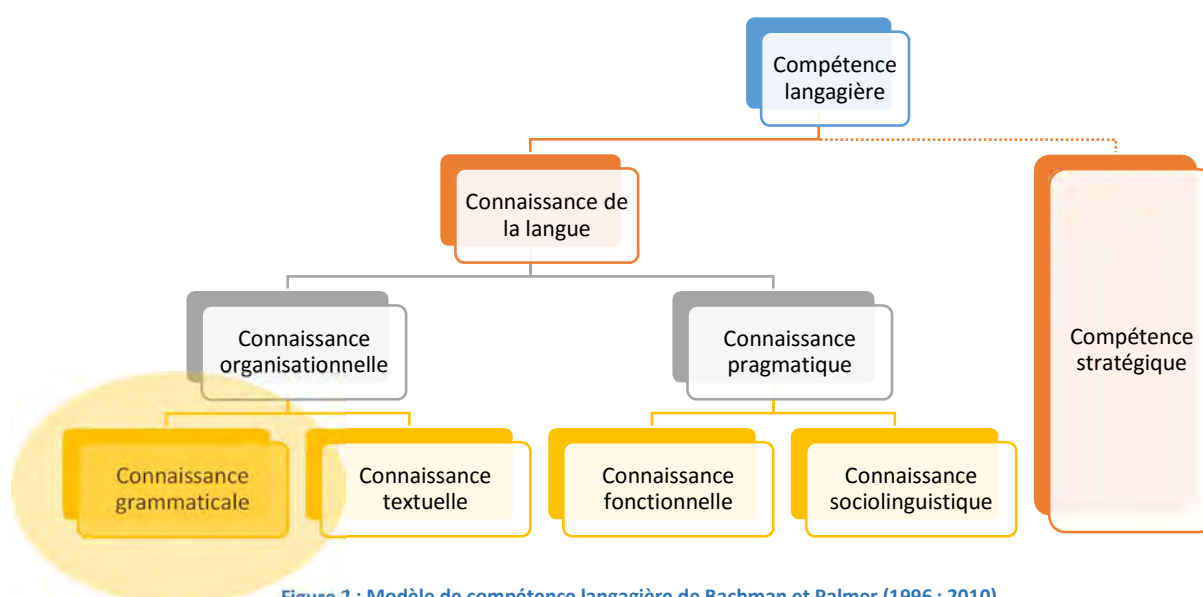
2.2.2.2. LA COMPÉTENCE GRAMMATICALE DANS LE MODÈLE DE BACHMAN ET PALMER (1996 ; 2010)

Une dizaine d'années plus tard, Bachman (1990) propose un modèle basé sur les travaux de Munby (1978), Canale et Swain (1980 ; 1983) et de Hymes (1982), visant spécifiquement l'évaluation de l'apprentissage de L2. Ce modèle serait révisé par Bachman et Palmer (1996 ; 2010), qui proposent en fin de compte une version plus détaillée des dimensions qui constituent la *compétence langagière* (« *language ability* »¹⁴).

Pour les auteurs, cette compétence comporte deux composantes qui se complètent l'une et l'autre lorsque le locuteur/apprenant utilise la langue : la *connaissance de la langue*¹⁵ (référée aux composantes linguistique, discursive et sociolinguistique) et la compétence stratégique (relevant des stratégies métacognitives qui interviennent dans la gestion de la mise en œuvre).

¹⁴ Plutôt que le terme « compétence communicative », Bachman et Palmer (1996 ; 2010) emploient celui de « *language ability* », qui est traduit dans nombreux ouvrages en français par le concept de « *compétence langagière* ».

¹⁵ Bachman et Palmer (1996 ; 2010) privilégient le terme « *language knowledge* », qu'ils emploient plutôt que celui de « *compétence* »



Dans la disposition des composantes linguistiques de ce modèle (que nous présentons ci-dessus), la *connaissance grammaticale* — *i.e.* compétence grammaticale — fait partie d'un ensemble de savoirs impliqués dans la maîtrise du système formel de la langue, que Bachman et Palmer dénomment *connaissance organisationnelle*. Dans cet ensemble, la *compétence grammaticale* regroupe la connaissance du vocabulaire, de la syntaxe et de la phonologie et la graphie ; elle concerne également la capacité de reconnaître, de produire et de comprendre des phrases grammaticalement correctes.

Si l'on prend en considération la façon dont la *compétence grammaticale* est envisagée dans le modèle de Bachman et Palmer, on constate qu'il existe de nombreuses similitudes avec la proposition de Canale et Swain (1980). Nous attirons l'attention néanmoins sur le fait que, pour ces derniers, la compétence grammaticale regroupe davantage d'aspects de la langue, tels que la sémantique grammaticale des phrases, qui, dans le modèle de la compétence langagière de Bachman et Palmer, semble être diluée entre plusieurs *connaissances*. De la même façon, dans une version précédente du modèle (celle de 1996), les auteurs séparent le lexique de la compétence grammaticale et l'incluent comme une sous-catégorie de la composante pragmatique ; ils reconsidéreront cette modification dans la version de 2010.

Nous remarquons enfin l'étendue de la compétence stratégique dans ce modèle car, bien que représentée dans le graphique comme une composante à part, il ne s'agit pas d'une compétence isolée, mais d'une partie transversale qui est, par conséquent,

impliquée dans la manière dont le locuteur/apprenant met en œuvre les savoirs correspondant à la compétence grammaticale. En effet, Bachman et Palmer cherchent à distinguer entre la connaissance que possède le locuteur/apprenant en L2 et sa capacité à utiliser ses savoirs (stratégies métacognitives). De ce fait, les différences entre connaissance fonctionnelle et compétence stratégique sont de fois poreuses : savoir employer les structures de la langue (par exemple, le choix modal entre indicatif et subjonctif) relève dans certains cas de stratégies mises en œuvre consciemment pour donner du sens au contenu des formes.

Malgré le contenu partagé entre ces catégories, il faut souligner, comme le fait Cenoz (2004), que le modèle apporte de grandes avancées dans la description de savoirs à évaluer dans l'apprentissage de L2. Il est, par ailleurs, l'un des socles théoriques de la politique linguistique actuelle au Canada (par exemple, le *Cadre de référence des niveaux de compétence linguistique canadiens*, publié en 2015 par le Ministère canadien de la Citoyenneté et l'Immigration base toute sa proposition sur le modèle de la *compétence langagière*).

2.2.2.3. LA COMPÉTENCE GRAMMATICALE DANS LE MODÈLE DE CELCE-MURCIA, DÖRNYEI ET THURRELL (1995)

Celce-Murcia, Dörnyei et Thurrell (1995) s'inspirent des travaux de Bachman et Palmer (1990 ; 1996) pour proposer un modèle permettant de lier les concepts théoriques relevant de la *compétence communicative* (terme qu'ils gardent des travaux de Canale et Swain, 1980) aux contextes d'enseignement centrés sur la pratique orale.

Dans leur modèle, que nous présentons en Figure 3, la *compétence communicative* comporte cinq composantes qui interagissent les unes avec les autres (Celce-Murcia *et al.*, 1995 ; Cenoz, 2004 ; Shrum et Glisan, 2009) :

- une *compétence discursive* (le point central du modèle selon les auteurs) référée à la façon dont les éléments linguistiques sont organisés pour exprimer

des idées cohérentes sur un sujet déterminé. Dans cette compétence, interagissent :

- une *compétence linguistique* faisant référence à la morphologie, la syntaxe, le vocabulaire et l'orthographe ;
 - une *compétence socioculturelle* relevant de la connaissance du contexte, de la pertinence des formes employées et de facteurs non verbaux ;
 - et une *compétence actionnelle* concernant la capacité des locuteurs/apprenants à utiliser les formes linguistiques selon le but de communication
- une *compétence stratégique* réunissant les stratégies métacognitives qui permettent l'organisation de toutes les compétences et qui servent à résoudre de problèmes liés à la négociation du sens.

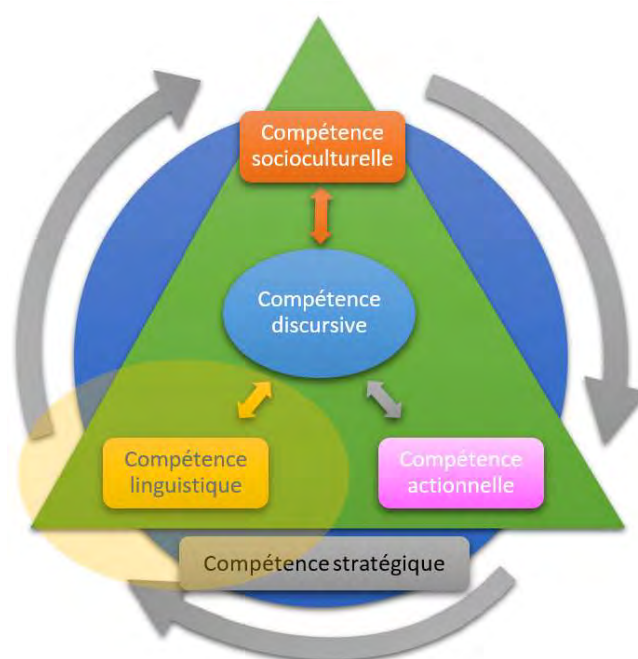


Figure 3 : Modèle d'organisation de la compétence communicative selon Celce-Murcia et al. (1995 : 10)

Dans le modèle de Celce-Murcia et al. (1995), la *compétence linguistique* — i.e. *compétence grammaticale* — est en étroite correspondance avec le concept proposé par Canale et Swain (1980). Rappelons qu'à l'époque où Celce-Murcia et ses collaborateurs présentent leur modèle de *compétence communicative*, Bachman et Palmer sont en pleine préparation de leur modèle de *compétence langagière* dans lequel ils considèrent que lexicque ne fait pas partie de la connaissance grammaticale, mais plutôt de la

connaissance pragmatique. Celce-Murcia *et al.* (1995) préfèrent ainsi employer le terme *compétence linguistique* plutôt que *compétence grammaticale* pour insister sur l'inclusion du contenu lexical et phonologique qui accompagne la connaissance des formes de la langue. Dans leurs propres mots :

We do [...] wish to emphasize the importance of lexico-grammatical building blocks, that is, "lexicalized sentence stems" (Pawley et Syder, 1983) or "formulaic constructions" (Pawley, 1992). [...]

[...] Lexical phrases, categorized according to their functional roles, would fall under either actional competence (e.g., conventionalized forms expressing language functions) or discourse competence (e.g., temporal connectors, relators, and phrases related to conversational structure and turn-taking). Thus, we feel, lexical knowledge appropriately belongs to more than one area its systematic aspects (including meanings, word-building processes) to linguistic competence, and lexical phrases to actional and discourse competencies. (Celce-Murcia et al., 1995 : 17)

Le modèle de Celce-Murcia *et al.* (1995) offre un grand intérêt dans la définition des éléments qui constituent la compétence communicative et de la façon dont ils interagissent les uns avec les autres. En effet, en décrivant de façon détaillée chacun des éléments, les auteurs raccordent la théorie aux situations d'apprentissage/enseignement de L2, ce qui facilite la création d'objectifs pédagogiques et leur évaluation.

2.2.2.4. LA COMPÉTENCE GRAMMATICALE DANS LE CECRL (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001)

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (Conseil de l'Europe, 2001) — la référence actuelle en matière d'apprentissage de L2 en Europe — propose une approche mettant l'accent sur le plurilinguisme et sur le fait que l'apprentissage d'une langue et celui de sa culture se réalisent de manière indissociable par l'utilisation de connaissances acquises préalablement (langues, contextes d'apprentissage, comportements culturels, entre autres). L'ensemble de ces connaissances forment la compétence communicative des « utilisateurs/apprenants » (terme employé par le CECRL

pour parler des sujets qui apprennent et utilisent la langue pour accomplir des actions déterminées).

Sous la perspective de ce modèle, le développement de *compétences langagières* en L2 équivaut ainsi à pouvoir mettre en œuvre toutes les connaissances linguistiques, culturelles et expérientielles pour faire face à différentes situations communicatives. Cette mise en œuvre combine trois composantes qui intègrent, à leur tour, différents types de connaissances ; Médioni (2011 : 46) les définit ainsi :

- *[une composante linguistique développée par] (...) la compréhension et l'acquisition des modèles phonétiques, lexicaux et grammaticaux d'une langue, et la capacité de produire des énoncés conformés à la norme linguistique ;*
- *[une composante socioculturelle dont la construction tient compte de] (...) la préhension et l'appropriation des règles sociales, des normes, des valeurs et croyances de groupes sociaux d'autres régions ;*
- *[une composante pragmatique construite par] (...) la compréhension et l'appropriation des principes selon lesquels les types de discours sont organisés selon la situation de communication.*

La *compétence grammaticale*, dans le modèle proposé par le CECRL, fait partie des sous-catégories relevant de la composante linguistique — dont l'organisation est présentée dans le graphique ci-dessous. Le Conseil de l'Europe (2001 : 89) définit cette compétence comme « *la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité à les utiliser* » ; elle se limite par conséquent à la connaissance et l'usage des principes régissant la construction des phrases et n'englobe ni le lexique ni la sémantique, lesquels sont traités comme des sous-compétences à part.

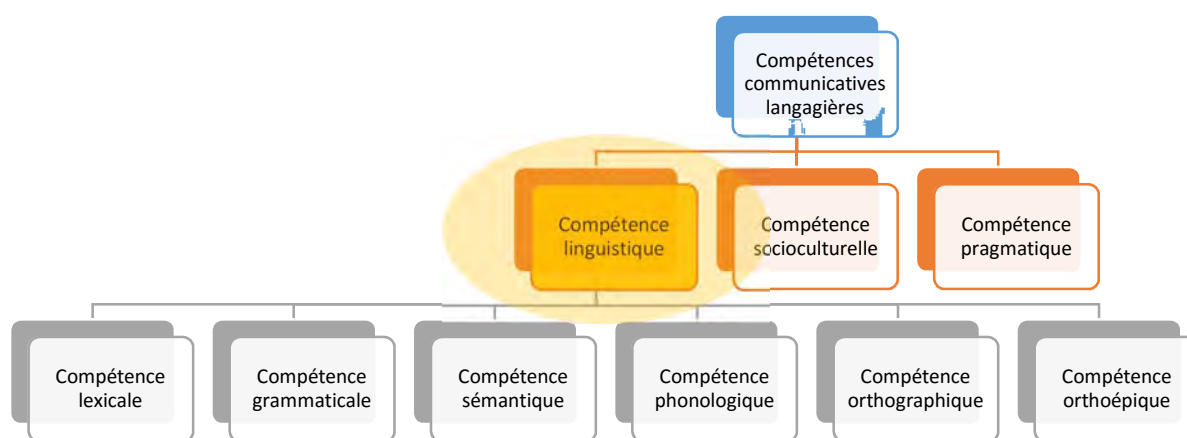


Figure 4 : Place de la compétence grammaticale dans la description du CECRL (2001)

Il est à noter, néanmoins, que la séparation entre les composantes de la *compétence linguistique* n'est pas tranchante : une catégorie peut réunir des aspects qui complètent une autre catégorie. Par exemple, en observant les éléments que comprennent les compétences lexicale et sémantique, on constate qu'à l'intérieur de ces catégories il existe également des composantes relevant de principes grammaticaux : les classes de mots et la sémantique grammaticale. Rappelons que ces éléments font partie de la *compétence grammaticale* dans les modèles présentés précédemment ; en ce sens, il nous semble que le terme « compétence grammaticale » dans le CECRL est réducteur si on le compare avec ses prédécesseurs. Or, nous pensons qu'il s'agit d'une question de terminologie : il n'existe pas de différence importante entre le concept de *compétence linguistique* employé dans le CECRL et celui de *connaissance grammaticale* employé par Bachman et Palmer (1996 ; 1996).

2.2.3. EN GUISE DE SYNTHÈSE

Tel que nous l'avons observé dans ce deuxième point, le concept de *compétence* fait référence à un ensemble de savoirs dans lequel interviennent aussi bien des connaissances déclaratives que procédurales. La compétence d'un locuteur ne dépend donc pas complètement de la connaissance qu'il a sur la langue, mais également de sa capacité pour l'utiliser à l'intérieur de situations communicatives. La compétence grammaticale, par conséquent, fait partie d'un ensemble de compétences qui sont entrelacées les unes les autres et qui constituent la compétence communicative du locuteur.

Différents modèles ont été proposés jusqu'à présent pour expliquer l'organisation de la compétence communicative. Par l'analyse des composantes de ces modèles, nous en concluons que la composante grammaticale — à la différence de la socioculturelle et de la stratégique — semble être celle qui a varié le moins depuis la proposition de Canale et Swain (1980). Parfois appelée « *linguistique* », comme dans le modèle de Celce-Murcia *et al.* (1995) et la description du Conseil de l'Europe (2001), parfois étiquetée en tant que « *grammaticale* », comme chez Bachman et Palmer (1996 ; 2010), cette composante

regroupe, quel que soit le modèle, des savoirs correspondant à la connaissance de règles et normes, d'une part, et à la connaissance du vocabulaire, de la syntaxe, de la sémantique, de l'orthographe et de la phonologie, de l'autre. Ce sont bien ces connaissances qui permettent au locuteur d'analyser le niveau de correction de ses propres performances et de celles d'autrui, et de fournir un type de correction si nécessaire.

Il est à noter que notre étude, compte tenu de nos objectifs de recherche, ne s'intéresse pas à la totalité des composantes de la *compétence grammaticale* ; en effet, sans la volonté de négliger les autres composantes proposées dans chacun des modèles répertoriés ci-dessus, notre intérêt est porté uniquement sur la connaissance (qu'elle soit implicite ou explicite)

- des principes syntaxiques de la langue cible ;
- et des valeurs sémantiques portées aussi bien par les structures syntaxiques que par le lexique employé.

Eu égard à cette précision, dans le point suivant nous nous intéressons à l'analyse et l'évaluation que fait le locuteur sur les performances propres et d'autrui et aux phénomènes sociolinguistiques qui interviennent dans la tâche de « *jugement de grammaticalité* ».

2.3. COMPÉTENCES LANGAGIÈRES ET JUGEMENTS DE GRAMMATICALITÉ

L'une des expressions les plus flagrantes de la compétence langagière de l'utilisateur d'une langue est sa capacité à analyser une phrase et à porter un jugement sur la façon dont elle est construite grammaticalement. L'analyse grammaticale consiste ainsi en une activité métalinguistique où le locuteur est amené à définir la nature et la fonction des mots qui composent un énoncé et à évaluer la relation que ces mots partagent entre eux à l'intérieur dudit énoncé. Le résultat de cette analyse s'exprime en termes de *jugements* qui découlent d'un ensemble de processus cognitifs où interviennent des savoirs déclaratifs et procéduraux sur la langue.

Dans ce troisième point, nous abordons les processus cognitifs mis en jeu dans l'analyse grammaticale d'un énoncé et les facteurs qui affectent les jugements portés par un locuteur sur la construction de phrases. Pour ce faire, tout d'abord, nous concentrerons notre attention sur les binômes conceptuels de compétence/performance et grammaticalité/acceptabilité. Ensuite, nous étudierons le lien entre la grammaire intériorisée et les jugements de grammaticalité. Enfin, nous décrirons l'état de l'art de la recherche sur les savoirs linguistiques et métalinguistiques en relation avec les jugements de grammaticalité.

2.3.1. ANALYSE GRAMMATICALE ET MISE EN ŒUVRE DES CONNAISSANCES LINGUISTIQUES

Rappelons que la compétence grammaticale des utilisateurs d'une langue, selon les modèles que nous avons présentés dans le point précédent, concerne un ensemble de connaissances et de capacités permettant, entre autres, la reconnaissance, la compréhension et la production de phrases grammaticalement correctes (cf. Canale et Swain, 1980 ; Bachman et Palmer, 1996 ; 2010). Par cette compétence, les locuteurs montrent qu'ils se sont approprié le système de règles de la langue en question et qu'ils

maîtrisent ses principes d'organisation. L'appropriation des unités linguistiques se manifeste par deux aspects inhérents aux compétences langagières communicatives de l'utilisateur : l'un de ces aspects concerne la *créativité gouvernée par les règles* ; l'autre, le *jugement intuitif* (Riegel, Pellat et Rioul, 2005).

La *créativité* explique le nombre incalculable de productions que le locuteur peut effectuer à partir d'un nombre limité de connaissances grammaticales. Le *jugement*, à son tour, fait référence à l'intuition du locuteur lorsqu'il est amené à interpréter des énoncés ; il s'agit de la connaissance tacite du locuteur sur la formation des énoncés ou des parties des énoncés — nous parlons ici de la grammaire intériorisée, laquelle fait partie des connaissances procédurales des sujets parlants.

Pour juger une phrase sur les catégories subjectives de *correct/incorrect*, le sujet se sert de sa grammaire intériorisée pour réaliser une analyse des composantes grammaticales de l'énoncé. Étant donné qu'elle est particulièrement subjective, cette analyse est mise en œuvre sur la base de normes qui ont été établies au sein d'un groupe social déterminé.

Or, le fait que ces jugements soient émis par les locuteurs natifs d'une langue n'indique pas que ces mêmes locuteurs seront capables de justifier leurs appréciations par des règles explicitement formulables. Cela nécessite une instruction grammaticale qui est disponible, dans le meilleur des cas, à travers le passage par l'école et qui pourrait être optimisée par l'apprentissage d'autres langues.

Culioli (1968 ; 1999) définit le *langage* ainsi :

Le langage est une activité qui suppose, elle-même, une perpétuelle activité épilinguistique (défini comme « activité métalinguistique non consciente ») ainsi qu'une relation entre un modèle (la compétence [...]) et sa réalisation (la performance) [...] (Culioli, 1968 ; 1999 : 19).

Compte tenu de cette définition, le concept de performance désigne alors les résultats de la mise en œuvre de la compétence langagière des locuteurs. Il s'agit donc de toutes les productions émises sur la base des connaissances linguistiques qui permettent aux locuteurs, d'une part, d'émettre et d'interpréter des énoncés selon la situation de communication dans laquelle ils se trouvent et, de l'autre, de porter des jugements sur la

« bonne formation » de phrases selon leur contenu grammatical et leur facilité d'interprétation (Riegel, Pellat et Rioul, 1994 : 28). Ainsi, l'opposition entre *compétence* et *performance* s'exemplifierait avec la dichotomie « je suis capable de faire ceci »/« voilà les résultats que j'obtiens quand je fais cela ».

En ce qui concerne les locuteurs étrangers, le manque de performance met en évidence des compétences qui sont en train de se construire, défailtantes ou lacunaires. Cela ne veut pas pourtant dire que chez les locuteurs natifs les « ratés de la performance » sont inexistantes.

Chez les locuteurs natifs, une bonne compétence n'est pas forcément équivalente à une bonne performance (et vice-versa). Les performances des locuteurs sont affectées par des facteurs externes ou internes qui ne dépendent pas d'une volonté de faire des productions désobéissant à la norme. Comme le soulignent Riegel, Pellat et Rioul (1994 : 29), la fatigue, les défauts de mémoire, la distraction, l'émotion, l'ébriété, la pression, entre autres, « (...) sont susceptibles de gripper les mécanismes psychiques de la mise en œuvre de notre compétence ».

Dans cette logique, s'agissant de locuteurs natifs et non natifs, des facteurs externes seraient responsables d'un grand nombre de déficiences dans les productions langagières chez l'un ou l'autre type de locuteur. Dans le cas d'un locuteur non natif, il peut perdre le contrôle sur certains traitements langagiers comme l'organisation syntaxique ou les réalisations phonologiques (cf. Bialystok, 1990 ; Billières, 2008 ; Doquin de Saint-Preux, 2008 ; Gaonac'h, 2009). En ce qui concerne le locuteur natif, il peut, par exemple, perdre le repère sur l'organisation discursive, et obtenir ainsi des ruptures dans la construction de phrases (Riegel, Pellat et Rioul, 2004). Nous présentons ci-dessous des exemples de « ratés de performance » en français selon qu'il s'agit d'un locuteur natif ou d'un apprenant de langue.

Locuteur natif	Locuteur non natif
1. ? « Le nom de la ville s'appelle Auch ».	1'. * « Je voudrais de le vin, svp ».
2. ? « Il a recouvert sa liberté ».	2'. * « C'est un ami de moi ».
3. * « Qu'est-ce que vous disez ? »	3'. * « Je le peux lire (le livre) ».
4. * « Souviens-toi-s-en ! »	4'. * « J'ai venu ce midi ».

Tableau 1 : Exemples de « ratés de performances » pour chaque type de locuteur¹⁶

¹⁶ Nous proposons ces exemples en nous basant sur ceux que Riegel et al. (1994 : 29-30) ont documentés à partir d'extraits d'émissions radio. De la même façon, nous tenons à souligner que ces exemples ne sont

Dans la plupart des cas, le manque de performance se traduit par une phrase incorrecte ou *bizarre* du point de vue grammatical, laquelle sera jugée *erronée* ou pas compte tenu des conventions sociales et des normes établies par la communauté du sujet parlant. C'est dans cette logique que les concepts de grammaticalité et acceptabilité rentrent en jeu car une phrase incorrecte du point de vue grammatical peut être considérée comme *correcte* si elle est acceptée par une communauté déterminée.

C'est, en l'occurrence, le cas de l'exemple 4 (ci-dessus) dont l'erreur passerait inaperçue dans certains contextes où les locuteurs ne se soucient pas de la transformation de l'impératif pronominal lorsqu'il est accompagné du pronom de complément d'objet direct « *en* » (souviens-toi *de cela* → souviens-t'en).

2.3.2. L'ACCEPTABILITÉ ET LA GRAMMATICALITÉ

Les jugements intuitifs émis par les locuteurs d'une langue sur la bonne formation des énoncés ne sont pas homogènes. Lorsqu'un sujet est amené à analyser une phrase, il est confronté à deux aspects qui vont affecter ses appréciations : d'un côté, il prend en considération la portée sémantique de la production ; d'un autre côté, il évalue la structure formelle de la production. Les données à analyser sont donc issues de la performance et relèvent, dans le premier cas, de l'*acceptabilité*, et dans second cas, de la *grammaticalité*.

Si l'on prend comme exemple la phrase « *L'homme dont l'article que j'ai lu la semaine dernière était intéressant est un grand chercheur* », on se rend compte qu'il s'agit d'un énoncé grammaticalement bien construit : [L'homme [dont l'article [que j'ai lu la semaine dernière] était intéressant] est un grand chercheur].

pas exclusifs à chaque catégorie car leur réalisation pourrait dépendre du niveau des compétences langagières de chaque locuteur. Enfin, nous soulignons que l'astérisque (*) désigne les phrases agrammaticales, alors que le point d'interrogation (?) signale les phrases grammaticalement correctes mais dont l'interprétation est « bizarre ».

Cependant, la complexité de l'énoncé rend sa signification opaque de prime abord. Par conséquent, il s'agit d'une phrase qui serait difficilement acceptée spontanément par un locuteur natif francophone.

Ainsi, l'*acceptabilité* se définit comme une propriété des phrases énoncées qui dépend complètement des facteurs liés à la performance. Ces facteurs, d'après Riegel, Pellat et Rioul (1994 : 33) concernent non seulement la « *conformité aux règles de bonne formation grammaticale, mais aussi (...) [l'] adéquation à la psychologie du sujet parlant, à la situation, aux normes discursives en vigueur, etc.* ». Les auteurs argumentent également qu'une phrase acceptable serait une production dont on ne trouve aucune difficulté à imaginer un contexte d'utilisation où elle ne poserait pas de problème. Autrement dit, l'acceptabilité d'une phrase dépendrait de son contexte d'usage et du sens qu'elle est censée y transmettre.

La *grammaticalité* ne recouvre alors que la partie de l'acceptabilité qui est déterminée par la conformité de l'énoncé aux règles de bonne formation. Elle concerne ainsi les règles morphosyntaxiques inscrites dans une grammaire traditionnelle (ce qui correspondrait à la *grammaticalité* au sens étroit du terme) et les règles sémanticopragmatiques des pratiques de communication (ce qui relève donc de la *grammaticalité* au sens large).

Sous cette perspective, la sémantique joue un rôle capital pour l'acceptabilité d'une phrase. En effet, mis à part les cas d'énoncés « optimaux », une phrase peut être :

- grammaticalement correcte, mais dépourvue de toute signification (ce qui suppose une non-acceptabilité) ;
- interprétable, mais agrammaticale (ce qui conduirait en principe à une acceptabilité) ;
- et enfin, non interprétable et sans respect des règles grammaticales (ce qui se traduirait par une incompréhension totale de la phrase et, par conséquent, en une non-acceptabilité).

On pourrait donc être confronté à quatre types de phrases, dont nous présentons quelques exemples en français et en espagnol dans le tableau ci-dessous :

Type de phrase	Exemples en français ¹⁷	Exemples en espagnol
Phrase grammaticale interprétable	(1) « Le soleil se couche très tard en été. »	(1') « El sol se oculta muy tarde en verano »
Phrase grammaticale non-interprétable	(2) ?« Un soleil allergique danse de la lente cerise ».	(2') ?« Un sol alérgico baila cereza lentamente »
Phrase agrammaticale interprétable	(3) *« Moi content car aimer soleil été ».	(3') *« mí contento por gustar sol verano »
Phrase agrammaticale non interprétable	(4) *« Soleil la sans des partir ».	(4') *« Tarde sol la sin irse muy »

Tableau 2 : Typologie de phrases selon leur sémantisme

Compte tenu du fait que la grammaticalité au sens étroit fait référence au respect des règles morphosyntaxiques, seulement les phrases (1) et (2) seraient grammaticalement correctes dans chacune des langues. Il est néanmoins évident qu'un locuteur lambda comprendra les énoncés (1) et (3) plus aisément que les (2) et (4). Cela attesterait du fait que, même si la grammaticalité fait partie de l'acceptabilité, l'une n'est guère inhérente à l'autre.

2.3.3. GRAMMAIRE INTÉRIORISÉE ET JUGEMENTS DE GRAMMATICALITÉ

Les jugements de grammaticalité sont émis à partir de la grammaire intériorisée du locuteur natif. Ces jugements concernent, par conséquent, des connaissances permettant au sujet de réaliser des productions verbales, de les interpréter ou de juger leur formation et leur adéquation (Besse et Porquier, 1991 ; Riegel, Pellat et Rioul, 1994). Toutefois, il convient de souligner, comme nous le faisons depuis le début de ce point, que l'acceptation ou le rejet de tel ou tel énoncé dépend en grande mesure de l'environnement social dans lequel le jugement de grammaticalité est effectué.

À ce sujet, comme l'expliquait Labov (1976) sous l'angle de la sociologie, la grammaire intériorisée renvoie aussi bien à des normes objectivement pratiquées,

¹⁷ Tous les exemples de ce point ont été réalisés à partir des exemples présentés par Riegel et al. (1994 : 34).

souvent de manière non consciente, qu'à des normes subjectivement admises et reconnues. En effet, les jugements de grammaticalité seraient également effectués sur la base de normes inculquées socialement et par la scolarisation, lesquelles seraient soumises à de nombreuses variations, individuelles et sociales. Ce serait donc la communauté, par référence à des normes d'usage, qui crée le sentiment linguistique, et c'est par rapport à ces normes subjectives que les productions propres et celles d'autrui seraient évaluées dans presque tous les cas.

Dans cette logique, Auroux (1991) explique que tout jugement de grammaticalité possède un sous-bassement moral et philosophique en raison de sa nature subjective. Ces jugements se situent à la croisée de la normativité sociale et morale :

[...] le vocabulaire des évaluations linguistiques est largement emprunté au vocabulaire moral (bien parler, mal parler, une faute, bon/mauvais usage, etc.) et des pratiques descriptives (il ne faut pas dire... /il faut dire...) [...] La question de la normativité dans les sciences du langage passe par une réflexion sur leurs analogies formelles avec la morale, quoique bien évidemment elle ne s'y puisse réduire. (Auroux, 1991 : 82-83)

Situés sur le plan sociolinguistique, les jugements portés sur les phrases en termes de *correct/incorrect* seraient liés donc à la compétence linguistique que le locuteur a acquise au sein d'une communauté déterminée (même à l'intérieur d'un même groupe linguistique). Pour illustrer ce phénomène, des phrases telles que « *J'ai aidé à Marie* », « *Elle croit de pouvoir venir ce soir* », « *Nous avons mangé beaucoup des gâteaux* » ou « *j'ai pris la bus ce matin* » seraient jugées *incorrectes* par un locuteur franco-français, alors qu'un locuteur franco-québécois n'y trouverait aucune erreur (Poirier, 1998).

Des exemples comme ceux-là sont également récurrents en espagnol quand on compare les utilisations que font les différentes variétés de la langue, formées au fil du temps dans les différentes communautés linguistiques.

Exemple (variété où la structure est employée)	Version corrigée en espagnol standard	Version en français
(1) *Me se ha caído el bolígrafo (Espagne)	(1') Se me ha caído el bolígrafo	<i>Mon stylo est tombé/J'ai fait tomber mon stylo</i>
(2) *A ella, la dije que viniera (Espagne)	(2') A ella, le dije que viniera	<i>Je lui ai dit de venir</i>
(3) *Habían cinco personas (Colombie)	(3') Había cinco personas	<i>Il y avait cinq personnes</i>
(4) *Todavía no hice los deberes (Argentine)	(4') Todavía no he hecho los deberes	<i>Je n'ai pas encore fait mes devoirs</i>

Tableau 3 : Exemples de constructions linguistiques employées dans différentes variétés hispanophones qui seraient considérées comme incorrectes en espagnol standard

Les jugements témoignent donc d'une intuition du sujet parlant, formée sur des critères individuels et collectifs, à laquelle on se réfère sous le nom de *sentiment de grammaticalité*. Ce sentiment, qui est subjectif, accentue encore plus la complexité des jugements de grammaticalité, qui sont beaucoup plus que la simple opposition acceptation/refus d'un énoncé (cf. « Les niveaux de langue » in Dubois, 1970) (Authier et Meunier, 1972).

Se situant sous une perspective cognitive, Llopis-García, Real Espinosa et Ruiz Campillo (2012) reformulent la notion de grammaticalité. Ils expliquent ainsi que la grammaire intériorisée, au-delà du sens normatif du concept, relève d'un système de principes opérationnels que tous les locuteurs d'une langue respectent inconsciemment indépendamment de leur variété, de leur niveau de scolarisation ou de leur niveau social.

En effet, lorsqu'un sujet s'exprime à travers des productions linguistiques, même s'il n'a pas conscience des formes qu'il emploie, il entretient une activité métalinguistique. Cette démarche lui permet d'évaluer à tout moment l'impact, potentiel ou réel, de ses productions et de celles d'autrui ainsi que leur conformité avec les normes et représentations de la langue utilisée. C'est d'ailleurs cette capacité qui permet, par exemple, à l'ensemble de locuteurs hispanophones d'adapter leur discours pour pouvoir se comprendre entre eux malgré les différentes variantes géographiques et sociales ; il en va de même pour les locuteurs francophones ou anglophones.

Cette activité métalinguistique relève en grande partie de savoirs déclaratifs à partir desquels les locuteurs sont capables de juger, de reprendre, de modéliser, de reformuler leurs discours lors d'une communication pour que celle-ci soit effective. Dans ce cadre de

figure, le langage acquiert également une « fonction métalinguistique » (Jakobson, 1963 : 81) car le fait d’être capable de parler une langue implique également la capacité de parler de cette langue comme s’il s’agissait d’un objet que l’on peut décrire et dont on peut expliquer ses particularités.

Dans le cas précis du jugement de grammaticalité, l’hypothèse acquisitionniste krashenienne distingue deux types de jugements grammaticaux chez les sujets parlants : des jugements intuitifs et des jugements par référence à des règles explicites. Besse et Porquier (1984) nuancent cette distinction en soutenant que le locuteur d’une langue (qu’il soit natif ou étranger) peut porter des jugements à la fois intuitifs et normatifs. Un exemple en est le fait que le locuteur natif peut émettre des jugements intuitifs incertains, particulièrement dans les cas de phrases « douteuses » qui peuvent être considérées comme grammaticales dans certains contextes et comme agrammaticales dans d’autres (phénomène très commun dans les exercices d’écriture). Pour lever l’incertitude, il fait appel à des connaissances diverses sur la langue, à des raisonnements sur son fonctionnement, à des souvenirs d’autres jugements. Autrement dit, il réunit toutes les informations implicites et explicites qu’il connaisse sur la langue pour analyser les structures et choisir laquelle irait mieux dans tel ou tel contexte.

On peut aisément imaginer que dans le cas d’un locuteur étranger le phénomène est semblable¹⁸. Dans le cas de l’apprentissage formel d’une L2, les jugements de grammaticalité des locuteurs sur eux-mêmes et sur les autres ne peuvent être qu’un peu moins normatif. Besse et Porquier postulent que ce phénomène serait dû au fait que la référence à une norme et une description grammaticale est constamment présente dans les manuels, dans le discours de l’enseignant, dans les diverses activités métalinguistiques. Dans ces cas-là, et comme nous l’avons décrit plus haut, le processus d’apprentissage consiste à l’appropriation de contenus linguistiques et métalinguistiques : un processus qui commence toujours par la présentation de savoirs déclaratifs qui, à un moment donné, peuvent « se procéduraliser ».

¹⁸ Un apprenant de langue peut avoir le sentiment qu’une phrase est grammaticale simplement parce qu’elle s’inscrit parfaitement dans le système par lequel il a intériorisé ce qu’il a acquis de la L2 (la grammaire de son interlangue).

2.3.4. EN GUISE DE SYNTHÈSE

Dans ce troisième point, nous avons réalisé une brève révision théorique sur les liens existant entre les compétences langagières des locuteurs et la capacité qu'ils possèdent pour émettre des jugements de grammaticalité.

Ainsi, les informations ici abordées nous permettent de constater que le locuteur, en tant qu'être social, construit ses compétences linguistiques et métalinguistiques au sein d'une communauté. Ce contexte social lui fournit les connaissances nécessaires pour utiliser la langue et permet le « filtrage » de ce qui est linguistiquement acceptable et ce qui ne l'est pas. C'est à l'intérieur de sa communauté linguistique que le sujet construit sa grammaire intériorisée, laquelle lui permet de communiquer et d'évaluer les performances propres et d'autrui. Le degré d'acceptabilité du sujet quant aux performances qu'il évalue dépend principalement de la portée sémantique de l'énoncé analysé ; l'acceptation ou le refus d'un énoncé est également soumis au respect des principes formels qui organisent les structures linguistiques. C'est bien sur ces bases-là que les locuteurs analysent l'énoncé et en déterminent le degré de grammaticalité.

Dans le cas particulier de l'apprenant de L2, l'analyse de performances est réalisée principalement par les normes et les descriptions grammaticales abordées en cours ou conceptualisées par l'apprenant lui-même ; elle est aussi effectuée sur la base de l'interlangue du locuteur-apprenant. Ces connaissances lui permettent de produire des énoncés en langue cible et d'évaluer leur grammaticalité tout en convoquant des savoirs déclaratifs et procéduraux acquis pendant l'apprentissage de la langue en question.

Ce sont justement ces savoirs que nous abordons dans les points suivants, dans lesquels, sous un angle cognitif, nous nous intéressons à l'acquisition de connaissances grammaticales en L2.

2.4. APPORTS DES SCIENCES COGNITIVES À L'ÉTUDE DE L'ACQUISITION DE LA GRAMMAIRE EN L2

2.4.1. PROCESSUS COGNITIFS IMPLIQUÉS DANS L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE

La conception mentaliste de Chomsky sur l'acquisition du langage suppose l'existence d'un dispositif langagier spécifique (le DAL) préprogrammé par la GU. Cette disposition naturelle permettrait à un sujet l'appropriation de sa L1 et d'éventuelles langues supplémentaires dès l'enfance. Lorsque l'enfant entre en contact répété et significatif avec les membres de sa communauté linguistique, il s'approprie inconsciemment les principes d'organisation qui régissent la langue employée dans ces échanges. Ce processus devient plus analytique lorsque le fonctionnement de la langue est abordé formellement, spécifiquement au moment de la scolarisation, quand l'enfant commence l'apprentissage de la lecture et l'écriture (à l'âge de 4 ou 5 ans, en Colombie¹⁹ ; à l'âge de 6 ans, en France²⁰).

Comme nous l'avons mentionné avant, c'est à partir de ce postulat théorique que Krashen réalise une distinction entre les concepts d'*acquisition* et d'*apprentissage* la L2. D'après lui, ces deux processus seraient véhiculés par des mécanismes complètement indépendants qui conduiraient, par conséquent, à l'appropriation de connaissances de nature radicalement différente. Expliqué en termes psychocognitifs, le processus d'*acquisition* (inconscient et incident) mènerait au stockage de connaissances implicites (donc procédurales) ; celui d'*apprentissage* (conscient et intentionnel), à l'emmagasinement de connaissances déclaratives (voire métalinguistiques) sur la langue-objet.

¹⁹ Informations tirées de Congreso de la República de Colombia (1994) Ley 114 de Febrero 8 de 1994 o Ley General de Educación.

²⁰ Données issues de Mazalto, M. (2008) Architecture scolaire et réussite éducative, Paris : Fabert.

La discussion sur la façon dont les connaissances déclaratives et procédurales sont intégrées au système cognitif humain a donné lieu à des courants de recherche qui, sous l'angle psychocognitif, s'intéressent à la relation qu'entretiennent ces savoirs les uns avec les autres (cf. Martín Martín, 2004 ; Gaonac'h, 2006 ; Alonso Aparicio, 2011). En mettant en cause l'hypothèse de deux mécanismes distincts pour l'acquisition de connaissances en L2, ces recherches étudient la question du degré d'indépendance des savoirs appréhendés selon le type d'apprentissage : les connaissances déclaratives peuvent-elles devenir procédurales ?

Dans la ligne de Krashen, certains auteurs soutiennent que les connaissances déclaratives et procédurales sont indépendantes les unes des autres et que, par conséquent, un apprentissage explicite ne serait d'aucune utilité pour la production en langue cible (Paradis, 1994). Dans le courant de la psychologie cognitive, d'autres chercheurs (Anderson, 1983 ; Bialystok, 1990 ; DeKeyser, 2003), par les résultats de leurs travaux, s'opposent à ce postulat. Ils proposent, d'une part, qu'il existe une transition entre les savoirs déclaratifs et procéduraux favorisée par la pratique systématique de la grammaire, et de l'autre, qu'une cohabitation entre les deux types de connaissances soit possible (Gaonac'h, 2006 ; Alonso Aparicio, 2013).

Dans le cadre de cette discussion, J. Anderson (1983, 1985, 1993) développe une proposition théorique appelée *Adaptive Control of Thought* (désormais ACT). Cette théorie essaie de rendre compte de l'organisation de la connaissance humaine — dont fait partie le langage — et de la façon dont celle-ci s'acquiert et se déploie (Anderson et Lebiere, 1998). Dans les lignes générales de cette proposition, un savoir déclaratif peut être « procéduralisé » à travers la pratique systématique ; transposée à l'apprentissage de L2, cette « procéduralisation » expliquerait le fait que la connaissance explicite des règles puisse faciliter leur utilisation.

2.4.2. THÉORIE DU CONTRÔLE ADAPTATIF DE LA PENSÉE (ACT)

2.4.2.1. L'ACT, UN MODÈLE THÉORIQUE POUR L'ACQUISITION DE CONNAISSANCES

Dans son ouvrage intitulé *The Architecture of Cognition*, J. Anderson (1983) contredit la dichotomie mentaliste entre acquisition et apprentissage en affirmant que « *tous les processus cognitifs supérieurs tels que la mémoire, le langage, la résolution de problèmes (...) sont des manifestations différentes du même système sous-jacent* » (p. 1). La théorie que développe le chercheur conçoit l'apprentissage du langage comme un processus de construction de savoirs où le sujet apprend par la résolution de problèmes en agissant pour accomplir un objectif. Dans ce processus, les savoirs déclaratifs et procéduraux s'articulent les uns avec les autres dans un fonctionnement unique et complexe qui relève de mécanismes généraux d'apprentissage. Le langage y est ainsi considéré comme n'importe quel autre type d'information qui peut être stockée et récupéré selon les besoins.

Il convient de souligner que l'acronyme anglais ACT regroupe des versions successives du modèle qu'Anderson, avec la collaboration d'autres chercheurs, développe depuis plus de 35 ans. En effet, l'ACT comprend toute une famille de modèles dont les premières versions, l'ACTE (Anderson, 1976 ; 1982 ; Neves et Anderson ; 1981) et l'ACT* (Anderson, 1983) sont nées entre les années 70 et 80 ; à partir des années 90, plusieurs versions de l'actuelle ACT-R (Anderson, 1993 ; Anderson et Lebiere, 1998 ; Anderson *et al.*, 2002 ; 2004) sont proposées compte tenu des données empiriques apportées par les recherches qui en découlent. Comme le souligne Lemaire (1999 : 171), l'ACT « *prend (...) le parti pris épistémologique qu'une théorie se valide par reformulations successives* ». Malgré cette réélaboration répétée, l'essence du modèle initial reste intacte : elle défend l'existence de deux types de connaissances interagissant entre eux par un processus qui comporte trois phases : une phase déclarative, une phase de compilation et une phase procédurale (Alonso Aparicio, 2013). C'est bien l'essence de ce modèle que nous abordons dans ce point.

Anderson propose une architecture du système cognitif humain en référence aux modèles de représentation de connaissances utilisés en informatique. Il postule que les connaissances humaines sont structurées en deux catégories distinctes : les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales. Par cette distinction, l'auteur spécifie deux types de mémoire à long terme dans lesquelles est stocké chaque type de connaissances : la mémoire déclarative et la mémoire de production ou procédurale.

La *mémoire déclarative* stocke à long terme des informations factuelles ou conceptuelles (connaissances déclaratives) sous forme d'arrangements ou schémas (en anglais, *chunks*), lesquels peuvent éventuellement être associés, dissociés, combinés, etc., pour former d'autres arrangements plus complexes et constituer ainsi des réseaux sémantiques. Les connaissances déclaratives portent sur des propriétés et des relations qui fondent l'action. Néanmoins, cette codification des informations ne contient aucune indication quant à leur utilisation éventuelle : elles peuvent être utilisées de toutes sortes de façons et selon des buts très divers. Pour les traduire en termes d'actions concrètes, elles nécessitent une structure de contrôle donnée par les connaissances procédurales.

À leur tour, les connaissances emmagasinées dans la *mémoire procédurale* constituent un ensemble de règles d'utilisation (connaissances procédurales) par le biais desquelles le sujet est capable d'employer ses connaissances déclaratives pour résoudre un problème dans une situation déterminée. D'après Anderson (1983 : 369), la connaissance procédurale constitue « *une condition qui spécifie les circonstances dans lesquelles elle peut s'appliquer et une action qui spécifie ce qui doit être fait quand la règle procédurale s'applique* ». La mémoire procédurale contient ainsi d'innombrables règles de production formées sur la base « condition-action » ou « si le contexte est X, alors l'action à exécuter est Y » ; Anderson parle de centaines de milliers de règles chez une personne adulte – certaines d'entre elles, très complexes et d'autres très simples ; certaines très spécifiques et d'autres très générales²¹ (Désilets, 1997).

Pour activer une connaissance procédurale (*i.e.* une règle de production), le système cognitif utilise un troisième type de mémoire appelée *mémoire de travail*, dans laquelle est stocké le contenu actuel de la pensée dans un format déclaratif. Il s'agit d'un espace

²¹ La théorie d'Anderson précise que, lorsque plusieurs règles entrent en conflit, c'est toujours la plus spécifique qui prédomine. Cela permettrait, par exemple, de traiter de manière adéquate les exceptions en orthographe.

de traitement conscient où se retrouvent les connaissances nécessaires à la résolution de problèmes. Le mécanisme par lequel s'activent les connaissances procédurales est le suivant (Désilets, 1997) :

- Quand les informations correspondant à l'*antécédent* d'une règle (« si... ») arrivent en mémoire de travail, le *conséquent* de cette règle (« alors... ») se déclenche automatiquement. Ce conséquent de la règle de production peut comporter une longue séquence d'opérations. Lorsque la règle est déclenchée, ces opérations s'exécutent sans interruption et sans requérir d'attention consciente. Ainsi, elles peuvent s'exécuter parallèlement à d'autres opérations, contrôlées plus ou moins par la conscience. C'est de cette façon qu'on peut réaliser plusieurs actions en même temps (telles que conduire une voiture pendant qu'on cause avec le copilote), lorsque certaines de ces actions ont été automatisées par une longue pratique.
- Or, pour qu'une règle procédurale se déclenche, les conditions contenues dans son antécédent doivent s'apparier avec le contenu actuel de la mémoire de travail, c'est-à-dire avec les procédures exécutées globalement. Ce contenu constitue ce que les psychologues nomment généralement la représentation de la situation (Hoc, 1987). Par conséquent, pour qu'une règle contenue en mémoire procédurale se déclenche, une personne doit se représenter une situation de manière identique aux conditions qui sont encodées dans l'antécédent de cette règle.

Étant donné que les règles de production convoquent toujours de savoirs déclaratifs, la cognition humaine, selon l'ACT, se manifeste par l'interaction entre les mémoires déclarative et procédurale. C'est dans cette conception qu'Anderson (1983) introduit la notion de « *procéduralisation* » qui, définie comme « *une articulation entre l'apprentissage explicite de règles et leur mise en œuvre implicite* » (Gaonac'h, 2006 : 91), est en totale contradiction avec l'hypothèse acquisitionniste de Krashen : les connaissances explicites sont en effet impliquées dans le développement de connaissances implicites ; elles ne sont pas indépendantes. Dans les mots de Gaonac'h (2006) :

(...) [les connaissances procédurales] peuvent être soit liées à des connaissances déclaratives, soit acquises de manière autonome sans référence aux connaissances déclaratives, qui seront éventuellement construites ultérieurement par prise de conscience (...). Elles peuvent enfin être acquises sous le contrôle de connaissances déclaratives, et devenir autonomes lorsqu'elles sont fortement automatisées : on dit que les connaissances déclaratives sont alors « procéduralisées » (Gaonac'h, 2006 : 92).

La mémoire de travail est l'élément clé qui permet au système de cognition d'acquérir les règles procédurales responsables de la résolution de problèmes. Ce processus d'acquisition s'explique en trois étapes dans lesquelles se déroulent différents processus cognitifs.

La première étape de l'acquisition de connaissances procédurales est connue sous le nom de *phase déclarative*. Celle-ci implique l'acquisition d'informations conceptuelles d'ordre déclaratif (*chunks*) qui sont acquises par l'*encodage* d'un événement venant du monde extérieur. Cet événement peut correspondre, par exemple, à une explication (« *on m'a dit que c'était comme ça* »), à l'observation d'une démonstration (« *j'ai vu quelqu'un faire comme ça* »), à la constatation d'un résultat (« *j'ai fait comme ça une fois et ça a marché* ») ou à l'ensemble de ces facteurs. Lorsque ce paquet d'information déclarative entre dans le système cognitif, il est stocké dans la mémoire déclarative.

Dans la deuxième étape ou *phase de compilation*, l'information stockée en mémoire déclarative se transforme graduellement en connaissance procédurale lorsqu'elle est *récupérée* dans le but de résoudre un problème ou atteindre un but. Pour mener à bien cette transformation, le savoir déclaratif est interprété par les règles de production existant déjà dans la mémoire procédurale, ce qui entraîne un processus cognitif de *mise en correspondance*. L'*application* des règles générales pour résoudre le problème initial constitue un processus de calibrage et essais à partir duquel une nouvelle règle procédurale est créée.

La nouvelle règle de production se transforme enfin en un automatisme dans la *phrase procédurale*. Cette transformation requiert une pratique constante et répétée, ce qui suppose qu'il s'agit d'une longue phase où l'information déclarative initiale peut être gardée ou oubliée selon les besoins du sujet.

Le processus que nous venons de décrire est représenté dans le graphique suivant, lequel est inspiré de celui que présente Anderson (1983) dans son ouvrage *The architecture of cognition* (p. 19) :

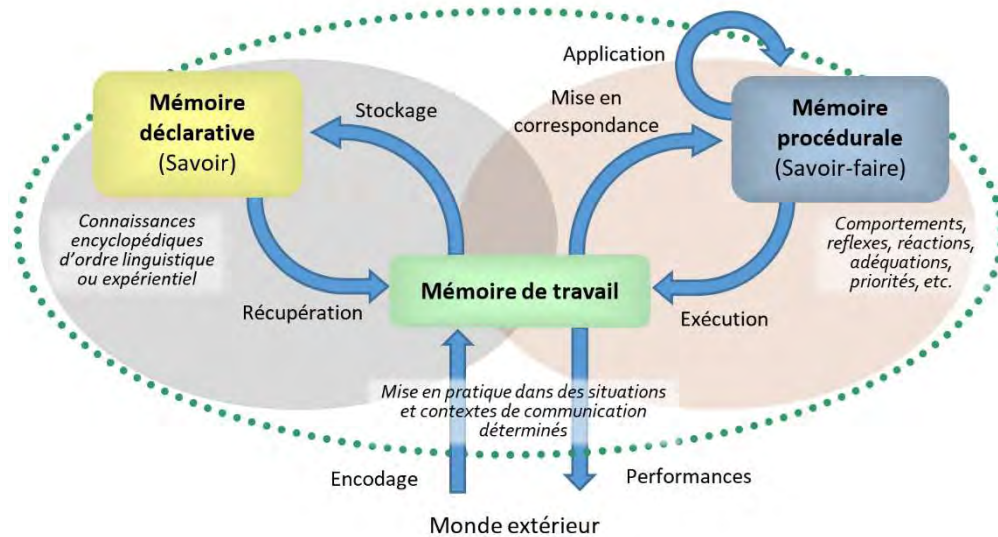


Figure 5 : Graphique représentant l'architecture cognitive selon la théorie de l'ACT (inspiré d'Anderson, 1983 : 19)

La théorie d'Anderson offre un modèle de représentation des connaissances servant à comprendre, non seulement les mécanismes fondamentaux mis en œuvre pour accomplir une action en situation, mais aussi la façon dont l'être humain intègre de nouvelles connaissances à son système cognitif, celles d'une nouvelle langue, en l'occurrence. C'est ce dernier aspect qui retient toute notre attention : compte tenu des processus d'appropriation des connaissances que nous avons décrits dans ce point, l'information de base de toute règle procédurale concerne des paquets d'information déclarative qui, dans le contexte d'apprentissage de L2, relève presque toujours du savoir grammatical explicite.

2.4.2.2. L'ACT ET L'ACQUISITION DE LA GRAMMAIRE EN L2

Dans le domaine de l'apprentissage de L2, le savoir déclaratif est souvent considéré par les didacticiens comme celui qui est donné par l'enseignement grammatical et qui est destiné à être automatisé au cours du processus d'apprentissage. Cependant, l'explication d'Anderson (1987) sur le savoir déclaratif contraste avec cette conception :

Notre système de savoir déclaratif a la capacité d'emmagasiner (...) nos expériences dans n'importe quel domaine, y compris les enseignements, un modèle de comportement correct, succès et échecs de nos propres tentatives, etc. Une caractéristique de base du système déclaratif est qu'il ne requiert pas pour emmagasiner le savoir qu'on sache comment celui-ci sera utilisé. Cela signifie qu'on peut mettre aisément un savoir pertinent dans notre système, mais qu'un effort considérable doit être fait quand vient le moment de convertir ce savoir en comportement. (Anderson, 1987 : 206)

Compte tenu du postulat d'Anderson, dans les cas de l'apprentissage d'une L2 chez un adulte, l'input grammatical fait partie d'une large gamme de connaissances enrichie par les expériences directes que le sujet a vécues en employant la langue cible. En outre, la réflexion métalinguistique de l'apprenant de L2 est alimentée par les savoirs qu'il a acquis sur sa L1 ou sur d'autres langues intégrées ultérieurement ou parallèlement ; ces savoirs sont aussi de nature déclarative. En somme, la *mémoire déclarative* est le réservoir des faits et des expériences faites, dont le sujet a connaissance (Griggs, Carol et Bange, 2002b).

Les savoirs procéduraux que possède un apprenant adulte de L2 comportent des règles formelles ou fonctionnelles sur la langue cible. Par exemple, « si le but est de raconter des actions précises dans le passé, alors il faut employer des formes verbales liées à cet objectif » ou bien « si l'objectif est de remercier quelqu'un, il faut dire "merci" ». Or, tout comme pour la L1, l'acquisition de savoirs procéduraux de la L2 ne se réalise pas directement par l'enseignement, mais par la reconstruction des savoirs de l'apprenant au fur et à mesure qu'il emploie la langue. Nous pouvons donc supposer que c'est pour cette raison qu'au stade initial, l'apprenant a besoin de passer par un savoir déclaratif pour construire une règle procédurale qui lui permettrait de réaliser une action.

L'apprenant de L2 ferait donc appel à une base déclarative développée par un input textuel ou grammatical qui lui servirait pour construire des règles procédurales adaptées à chaque situation de communication. Ce travail de construction des règles procédurales requiert de la part du sujet une attention aigüe qui va se traduire en un processus lent et peu efficace du fait que la mémoire de travail a une capacité limitée (Anderson, 1983 : 381). Au fur et à mesure que les règles commencent à se construire dans la *phase de compilation*, la communication devient plus aisée, moins tendue et plus rapide.

À cet égard, Griggs, Carol et Bange (2002b) expliquent la façon dont les connaissances de la L2 sont intégrées au système cognitif de l'apprenant. Ils soulignent ainsi deux processus distincts qui se déroulent parallèlement lors de la *phase de compilation* : l'un qui relève de la *composition* de règles et l'autre qui concerne la *procéduralisation* des savoirs déclaratifs. Ils les décrivent ainsi :

D'une part, la « composition » [relève d'un processus dans lequel] des productions simples destinées à la réalisation de sous-buts contigus sont composées en productions plus synthétiques, ce qui accélère considérablement les opérations. D'autre part, la « procéduralisation » [concerne un processus par le biais duquel] des informations déclaratives retenues en mémoire de travail comme conditions d'activation des productions deviennent de moins en moins nécessaires et le contrôle attentionnel est remplacé par une activation automatique. (Griggs, Carol et Bange (2002b : 19).

Les auteurs soulignent que les actions qui se déroulent dans la *phase de compilation* entraînent une réflexion sur l'application de la langue cible (ce qui la différencie de l'automatisation du comportement — ou création de « drills » — décrite dans la conception behavioriste). En effet, la réflexion qui a lieu chez l'apprenant adulte de L2 dans la *phase de compilation* permet l'évolution et l'imbrication des aspects cognitifs et sociaux de la langue cible. Chaque fois qu'une règle procédurale est employée avec succès dans une situation de communication, elle se consolide ; *a contrario*, si le système cognitif considère que la mise en œuvre d'une règle n'a pas de bons résultats (voire un *feedback* négatif de la part de l'interlocuteur), elle s'affaiblit (Griggs, Carol et Bange, 2002b).

En référence aux considérations qu'avancent les auteurs, l'évolution des règles procédurales chez un apprenant de L2 serait menée à bien à l'aide de deux types de traitements cognitifs : le traitement contrôlé et le traitement automatique. Il ne s'agit surtout pas d'une dichotomie de processus distincts : le premier traitement fait référence

à la construction de savoirs procéduraux à partir de savoirs déclaratifs utilisés de façon contrôlée ; le second fait référence au réglage des savoirs procéduraux servant à les ajuster aux normes de la langue cible. Ainsi, tout découle d'une réflexion métalinguistique qui active un savoir déclaratif emmagasiné lors d'un apprentissage formel antérieur ; ce savoir serait utilisé une fois que l'apprenant a accumulé suffisamment d'expériences pour la construction de règles procédurales.

Pour illustrer la façon dont une règle procédurale se déclenche, prenons l'exemple d'un apprenant francophone avancé d'ELE qui est confronté à la tâche — extrêmement compliquée, parfois — de choisir le verbe et le mode à employer dans la proposition subordonnée lorsqu'il formule la phrase « busco un hotel que [ÊTRE] en el centro de Madrid » (fr. *Je cherche un hôtel qui ÊTRE dans le centre de Madrid*)²².

SI	le but est de formuler la phrase « busco un hotel que [ÊTRE] en el centro de Madrid » (fr. <i>Je cherche un hôtel qui ÊTRE dans le centre de Madrid</i>)
ALORS	récupérer les signifiés du verbe ÊTRE en espagnol (SER et ESTAR) et prendre comme sous-but de choisir entre SER et ESTAR
SI	le but et de choisir entre SER et ESTAR et que le sujet est un objet (non pas un évènement) et que le complément fait référence à un lieu (el centro de Madrid)
ALORS	choisir ESTAR et prendre comme sous-but de choisir le mode de la proposition subordonnée (que ESTAR en el centro de Madrid)
SI	le but et de choisir le mode de la proposition subordonnée « que ESTAR en el centro de Madrid » et que l'entité dont on fait référence dans la proposition subordonnée (un hotel) n'est pas identifiée
ALORS	choisir le mode subjonctif et prendre comme sous-but de conjuguer ESTAR au mode subjonctif
SI	le but est de conjuguer ESTAR au subjonctif et que le verbe de la proposition principale est au présent (busco) et que le verbe de la proposition subordonnée est irrégulier (ESTAR) et que le sujet de la proposition subordonnée est au singulier (un hotel)
ALORS	récupérer la conjugaison du présent du subjonctif du verbe ESTAR (esté, estés, esté, estemos, estéis, estén) et prendre comme sous-but de choisir la forme de la troisième personne (esté)

Tableau 4 : Exemple de règle procédurale chez un apprenant francophone « expert » de l'ELE

²² Nous laissons le lecteur imaginer le contexte dans lequel cette phrase est formulée (dans une agence de voyages, devant un agent à l'Office de Tourisme, devant un passant dans la rue...).

On remarquera ainsi que, pour choisir le bon verbe et le bon mode, le sujet fait appel à une suite de règles procédurales qui convoquent à chaque fois plusieurs antécédents (« si... ») et plusieurs conséquents (« alors... ») — l'exemple que nous présentons en Tableau 4 n'en mentionne que quelques-uns. Chacune des parties des règles procédurales contient de concepts configurés sous la forme de paquets d'information déclarative (*chunks*) servant à accomplir la tâche initiale : celle de formuler correctement la phrase compte tenu du message à transmettre et du contexte où elle est formulée ; c'est ce dernier élément, par ailleurs, qui conditionne l'activation des règles procédurales.

2.4.2.3. IMPLICATIONS DIDACTIQUES DE L'ACT DANS L'APPRENTISSAGE DE L2

La description théorique de l'ACT a largement influencé la recherche dans le domaine de l'acquisition de L2. En clair, elle offre des explications sur les difficultés de l'usage spontané en langue cible chez les apprenants et sur la façon dont la pratique conditionne la création d'automatismes (Muranoi, 2007 : 60). Malgré cela, rares sont les recherches qui se sont intéressées au développement de la compétence grammaticale chez les apprenants adultes de L2 par la mise en œuvre des postulats de l'ACT. Nous en retenons les travaux de DeKeyser (1997) et d'Alonso Aparicio (2011), lesquels valident empiriquement la théorie selon laquelle une pratique systématique de structures apprises explicitement dans le cours de L2 favoriserait leur utilisation dans les tâches de production spontanée.

R. DeKeyser a étudié, d'un côté, les effets de la pratique systématique de structures dans l'automatisation de connaissances procédurales et, d'un autre côté, la possibilité de transfert de règles procédurales entre plusieurs activités linguistiques (par exemple, une connaissance automatisée dans la production orale, employée dans une tâche de production écrite). Pour ce faire, il a mesuré l'automatisation de connaissances par l'observation graduelle du temps de réaction et du taux d'erreurs dans différentes tâches linguistiques ; 61 étudiants universitaires ont participé à son étude, laquelle s'est déroulée en 22 séances de cours.

Les conclusions de l'étude de DeKeyser soulignent que la diminution du taux d'erreurs tout au long des séances de cours, bien que progressive, ne se déroule pas de façon homogène. Il remarque, en effet, que l'apprentissage de la grammaire suit le même cheminement de développement d'autres habiletés cognitives, à savoir une réduction rapide d'erreurs en début d'apprentissage puis une phase lente et plus ou moins stable de perfectionnement. En outre, l'étude ne montre pas de résultats concluants sur la possibilité d'employer une même règle procédurale dans différents contextes d'utilisation (plusieurs habiletés, en l'occurrence).

De son côté, I. Alonso Aparicio a comparé trois types d'instruction grammaticale dispensés respectivement à trois groupes d'étudiants universitaires. Le premier a reçu une formation sans instruction grammaticale formelle (9 participants) ; le deuxième, une formation suivant la démarche méthodologique basée sur l'attention à la forme (Long, 1988 ; 1991 ; 2007) (13 participants) ; et le troisième, une formation basée sur la pratique systématique de la langue de l'ACT (14 participants). En suivant une démarche de *prétest/post-test*, la chercheuse a évalué les connaissances responsables de la performance linguistique. Dans ce but, elle a employé différentes activités linguistiques et métalinguistiques : une tâche d'interprétation textuelle, une tâche de production textuelle par remplissage de textes à trous et une tâche de jugement de grammaticalité et correction. Les résultats de son étude soutiennent la supériorité des apprentissages explicites accompagnés de pratiques systématiques des structures abordées en cours devant les autres types d'apprentissage.

Les conclusions des travaux que nous venons de décrire laissent entrevoir les implications didactiques que peut avoir la pratique systématique de structures grammaticales en cours de L2. Ces implications trouvent une base empirique dans les travaux sur l'efficacité de l'instruction explicite ou implicite en cours de L2 (Norris et Ortega, 2000 ; Gaonac'h, 2006 ; Llopis-García, 2009 et 2012 ; et d'Alonso Aparicio, 2011 et 2013). Ces études arrivent — dans presque tous les cas — à la conclusion que les contextes d'apprentissage où le traitement de structures linguistiques est réalisé explicitement sont plus efficaces que lorsqu'il est fait de façon implicite (du moins dans le cas des études qui s'intéressent à l'apprentissage chez les adultes).

Ainsi, rappelons que l'acquisition de connaissances selon l'ACT part d'un stade déclaratif dans lequel un événement venant du monde extérieur est encodé par la transmission de savoirs (« *on m'a dit* »), par l'observation (« *j'ai vu faire* »), par la constatation (« *je l'ai fait et ça a marché* ») ou par l'ensemble de ces activités. Compte tenu de ce principe, il semble nécessaire de faciliter aux apprenants un contenu explicite (donc, conscient) sur les propriétés formelles de la L2, qu'il soit réalisé de façon déductive (en partant de la règle vers les exemples) ou inductive (conceptualisation des exemples sous la forme de règles). Il est également indispensable que ce contenu soit lié aux contextes où les structures apprises sont employées et au sens qu'elles transmettent en langue cible ; suivant les postulats du processus d'acquisition de connaissances selon l'ACT, c'est grâce à cette relation que le contenu déclaratif peut être procéduralisé et, par la suite, automatisé.

De la même façon, il est à souligner l'implication didactique découlant des processus cognitifs qui ont lieu dans la phase de compilation de connaissances. Rappelons qu'il s'agit de la phase qui requiert le plus d'attention et de pratique de la part de l'apprenant. En ce sens, le cours de L2 devrait prévoir des « moments » et des activités destinées à faciliter ces processus cognitifs chez l'apprenant. Il en va de même pour les activités qui véhiculeraient la mise en pratique des règles procédurales fraîchement acquises visant à leur automatisation ; elles doivent être systématiques et continues.

Une dernière implication didactique qui peut être tirée de la pratique systématique de l'ACT consiste à la globalité dans laquelle doivent être développées les règles procédurales quant aux habiletés qu'elles convoquent. Comme nous l'avons expliqué avant, les études ne montrent pas de transfert de règles lorsqu'elles concernent des habiletés différentes (une règle de production employée à l'oral, par exemple, sera difficilement transférée au domaine de la production écrite). De ce fait, il conviendrait d'exercer une même règle dans plusieurs contextes et en faisant appel à différentes habiletés (aussi bien à l'oral qu'à l'écrit) ; cela permettrait l'acquisition homogène de savoirs grammaticaux complets, à l'instar de ceux que possède le locuteur natif qui, en fin de compte, rappelons-le, représente l'objectif de l'apprentissage de L2 (Cuq, 1996 ; Cuq et Gruca, 2004).

La question se pose alors sur la façon d'aborder explicitement le contenu grammatical en cours de L2 et permettre son utilisation dans les différents aspects de la

langue. L'explication de règles de grammaire doit être liée aux contextes d'utilisation pour qu'elles puissent être vraiment intégrées au système cognitif de l'apprenant. Dans ce contexte, les possibilités se resserrent considérablement sur une proposition théorique qui constitue le point de départ d'un grand nombre d'options méthodologiques visant l'apprentissage significatif et pédagogique de la grammaire (comme la *Grammaire Cognitive*, par exemple).

2.4.3. L'INSTRUCTION GRAMMATICALE SOUS UNE APPROCHE COGNITIVE

Comme une réaction au générativisme chomskyen, la Grammaire Cognitive (dorénavant GC) naît dans les années 80 à partir des travaux de R. W. Langacker (1987 ; 1991 ; 2001 ; 2008 ; 2009) sur la façon dont la langue conceptualise le monde. En s'inscrivant dans le cadre de la linguistique cognitive, la proposition de Langacker se distingue des théories centrées sur la syntaxe en offrant une approche sémantique de la grammaire où *forme* et *signifié* font partie d'une entité indissociable (une *unité symbolique*) régie par la situation de communication. Dans les propres mots de l'auteur :

Cognitive grammar (...) claims that lexicon, morphology, and syntax form a continuum of symbolic units serving to structure conceptual content for expressive purposes. It is incoherent in this view to speak of grammar in isolation from meaning, and the segmentation of grammatical structure into discrete components is rejected. (Langacker, 1987 : 35)

L'idée que propose Langacker (1987) conteste le paradigme génératif dominant pour deux raisons :

- d'une part, la conception générative de la grammaire n'engage pas de réflexion sur l'intention communicative du locuteur d'autant plus qu'elle se limite à aborder les formes indépendamment de leur sens ;
- de l'autre, elle ne s'intéresse ni au contexte ni aux facteurs externes qui interviennent dans la communication du locuteur avec son entourage.

La GC accorde ainsi une grande importance à la relation existant entre les composantes syntaxique, sémantique et pragmatique, lesquelles font partie intrinsèque des constructions grammaticales qu'emploie le locuteur. En prenant en compte ces composantes « délaissées » par la théorie générativiste, cette approche cognitive de la grammaire rejette la séparation radicale entre *forme* et *signifié*, tout en donnant à la composante grammaticale une valeur sémanticopragmatique.

Nous soulignons, par ailleurs, les connotations que portent les concepts de *forme* et *signifié* sous dimension cognitive. Cadierno et Lund (2004) les définissent ainsi :

Form refers to the linguistic units of language, including both lexical and grammatical units (i.e., morphological and syntactic). All linguistic forms or expressions are considered to be symbolic units, consisting of the association of a phonological and a semantic representation. Meaning thus refers to the semantic structure of a symbolic unit, which is in turn equated with conceptualization (Cadierno et Lund, 2004 : 138-139)

Si l'on tient compte du fait que la conceptualisation réfère au traitement cognitif du signifié, alors les concepts de *forme*, *signifié* et *conceptualisation* fonctionnent dans une dynamique circulaire où :

- l'expérience du monde permet l'acquisition de signifiés ;
- les signifiés acquis sont attribués aux formes de la langue ;
- et les formes sont employées pour exprimer ces signifiés au monde par moyen de la communication (Reyes Llopis, 2009).

En effet, les catégories syntaxiques renferment une motivation sémantique qui est conditionnée par les caractéristiques de la situation communicative. Cela explique les différences que rencontrent le générativisme et le cognitivisme : les structures grammaticales ne sauraient être étudiées qu'en tenant compte du sens que le locuteur cherche à faire passer quand il les met en œuvre dans des buts précis. Elles deviennent ainsi des unités symboliques où forme lexicogrammaticale (*i.e.* nom, syntagmes, déclinaisons verbales et même les expressions idiomatiques) et signifié conceptuel forment une seule et unique entité (Ruiz Campillo, 2007).

2.4.3.1. CARACTÈRE SYMBOLIQUE DU LANGAGE

Comme nous l'avons mentionné, les formes comportent des signifiés flexibles qui relèvent des choix que réalise le locuteur lorsqu'il s'en sert dans des contextes déterminés avec des buts communicatifs précis. De ce point de vue, les signifiés sont définis par rapport aux représentations visuelles et contextuelles (information symbolique) que le locuteur veut transmettre sur l'évènement dont il parle.

Cette vision intégrante de formes langagières se base ainsi sur un « langage de la pensée » (Fodor, 1975 ; 1986) — aussi appelé « *mentais* » (Pinker, 1997) — dans lequel les éléments du monde extérieur sont traduits en termes de représentations internes (conceptualisations) qui découlent des perspectives à partir desquelles les humains perçoivent le monde. Dans cette optique, le langage sert à exprimer la façon dont on perçoit la réalité. Cette perception, bien que soumise à des conditions universelles, est établie par les choix que font les langues sur une variété de perspectives possibles.

Ce sont, d'ailleurs, les perspectives choisies qui conditionnent le fait que les langues se servent de structures différentes pour exprimer un même signifié. C'est ainsi que pour désigner, par exemple, « *la partie latérale surélevée d'une rue* », le français adopte une perspective privilégiant *la fonction*, perceptible dans le mot « *trottoir* » qui fait référence à l'action de *marcher* (*trotter*) ; à son tour, le mot anglais « *pavement* » fait allusion au matériel de construction (*asphalte, pavement*) ; enfin, le mot allemand « *bürgersteig* » privilégie les usagers (*partie de la rue pour piétons*)²³.

La variété de ces perspectives est plus perceptible lorsqu'il est question d'analyser les constructions grammaticales dont se servent les langues pour exprimer des aspects communs à l'être humain. Nous empruntons un exemple de ce phénomène de Llopis-García, Real Espinosa et Ruiz Campillo (2012 : 38) sur la façon de dire son âge en espagnol (« *tengo 35 años* » > fr. « *J'ai 35 ans* »), en anglais (« *I am 35 years old* » > fr. « *Je suis vieux de 35 ans* ») et en turc (« *35 yaşındasım* » > fr. « *Je me trouve dans les 35 ans* ») :

²³ Nous empruntons cet exemple d'Inchaurreal et Vázquez (2000 : 16).

En el caso del español, los años se han convertido en un objeto, como si se tratara de algo que pudiéramos ir guardando en una especie de cofre. En inglés, el hablante se identifica con los 35 años que la persona ha vivido: la persona, conceptualmente, es vieja en esa proporción. En cambio, en el caso del turco, lo que el hablante nos dice – literalmente – es que está en la edad de 35. Es decir, que los años se han convertido, de nuevo metafóricamente en un espacio. (Llopis-García, Real Espinosa et Ruiz Campillo, 2012 : 38)

Il est intéressant de remarquer, comme le font les auteurs, qu’aucune des trois langues ne dispose de verbes spécifiques pour exprimer l’action de cumuler des années de vie ; les trois se servent de formes verbales relevant de « champs sensoriels différents » pour exprimer le concept en question.

Il existe effectivement une différence entre les représentations mentales des humains sur les éléments du monde extérieur et les représentations linguistiques qu’ils utilisent pour les encoder. Les exemples que nous avons rapportés ci-dessus en font preuve : ce n’est pas parce que le français, l’allemand et l’anglais se basent sur des perspectives différentes pour construire le mot « trottoir » qu’il s’agit de concepts distincts pour chacune d’entre elles — il en va de même pour les structures employées pour exprimer l’âge. Chaque langue a sa propre façon de conceptualiser le monde, et c’est l’iconicité découlant de ces conceptualisations qui explique le sens des expressions grammaticales.

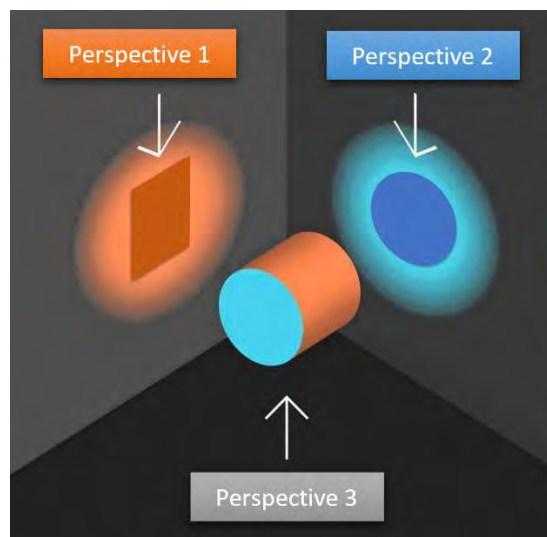


Figure 6 : Image illustrant différentes perspectives employées pour encoder une même information du monde extérieur

Ce sont ces postulats — presque philosophiques — qui font de la GC un point de départ très pertinent pour l’instruction grammaticale, notamment dans le cadre actuel d’apprentissage de L2 où *communication* semble être le maître-mot des programmes et manuels de langue. Llopis-García, Real Espinosa et Ruiz Campillo (2012 : 22) soutiennent cette idée, en expliquant que l’intérêt didactique que renferme la vision du langage sur laquelle se base la Grammaire Cognitive correspond au fait qu’elle :

- favorise l’apprentissage communicatif par l’attention qu’elle porte sur le sens de structures plutôt que sur la forme ;
- traite les éléments grammaticaux comme des unités symboliques qui sont nécessairement associées à un signifié, lequel, à son tour, conditionne leur usage (indépendamment de la forme employée à cet effet) ;
- considère que la relation entre forme et signifié n’est pas toujours arbitraire, mais plutôt motivée par les nuances que le locuteur donne à son discours, ce qui lui permet d’éveiller sa conscience sur ces relations afin de les apprendre de façon significative ;
- défend l’idée qu’il est possible de comprendre la langue à partir de la logique que renferment les signifiés des structures y afférentes.

En outre, d’après les auteurs, l’un des aspects qui avantagent l’instruction grammaticale sous une perspective cognitive est le fait qu’un grand nombre de ses postulats sont basés sur le sens commun. Une telle méthodologie présente l’avantage de ne pas contraindre l’enseignant à apprendre de nouveaux procédés, puisqu’elle récupère les grands classiques de l’enseignement — les dessins employés par l’enseignant sur le tableau pour exemplifier une situation de communication ou les schémas utilisés pour faciliter la compréhension de telle ou telle structure en font témoignage.

En effet, une telle approche de la grammaire permet aux apprenants de rapprocher effectivement des aspects communs entre la L1 et la L2. À son tour, ce rapprochement rend possibles la reconnaissance et la compréhension de l’information que codifie le système cognitif humain et semble aider au développement de compétences métalinguistiques et métacognitives chez l’apprenant.

2.4.4. EN GUISE DE SYNTHÈSE

Ce quatrième point s’est concentré sur des propositions qui, sous une perspective psychocognitive, cherchent à expliquer la façon dont les individus acquièrent des connaissances linguistiques (qu’elles soient explicites ou implicites). En nous penchant sur les processus cognitifs liés à l’acquisition de L2, nous avons insisté sur les limitations de l’hypothèse *acquisitionniste* de Krashen et nous avons présenté la Théorie du Contrôle Adaptatif de la pensée (ACT) développée par Anderson (1983, 1985, 1993). Nous avons également décrit quelques bases théoriques de l’instruction grammaticale sous une perspective cognitive.

En effet, la proposition théorique d’Anderson contraste catégoriquement avec la théorie acquisitionniste : pour Krashen, les connaissances *appries* (qui relèvent des savoirs déclaratifs) ne peuvent pas devenir *acquises* (donc, procédurales) car chaque type de connaissance suivrait des processus d’appropriation radicalement différents. À son tour, Anderson défend que les connaissances déclaratives peuvent se procéduraliser par la mise en pratique systématique ; sa proposition vient ainsi soutenir l’hypothèse que l’apprentissage explicite de règles faciliterait la maîtrise de la L2.

La procéduralisation de connaissances déclaratives par la pratique systématique trouve des évidences empiriques dans les travaux de DeKeyser (1997) et d’Alonso Aparicio (2011 ; 2013). Les résultats de ces études apportent différentes implications didactiques, que l’on peut résumer ainsi :

- (1) explication *explicite* de la règle, suivie d’exemples représentatifs des usages qu’en font les natifs pour faciliter la conceptualisation ;
- (2) pratique de la règle (brièvement, puis de façon systématique) dans différents domaines d’utilisation de la langue (en conversation, en lecture, en écoute).

Parmi les options méthodologiques servant à mener à bien ce type d’activités, la GC propose un cadre philosophique et didactique où l’accent est mis sur les particularités de chaque langue pour exprimer des concepts qui sont communs à toutes les langues humaines. La mise en place de telles activités faciliterait la comparaison et la compréhension des notions et des concepts universels, et permettrait à l’apprenant de consolider des savoirs tout en créant des automatismes.

En outre, nous soulignons qu'une instruction de la grammaire sous un angle cognitif fournirait au sujet des connaissances explicites par le biais desquelles il pourrait se débrouiller dans des tâches métalinguistiques. Nous abordons, dans le point suivant, les activités métalinguistiques qui relèvent de ces tâches.

2.5. ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ MÉTALINGUISTIQUE DANS L'ACQUISITION DE L2

Rappelons que notre travail s'intéresse à la capacité des adultes francophones à détecter des erreurs en langue cible et à en expliciter les règles qui ont été transgressées. Les connaissances permettant à un sujet parlant d'effectuer de telles activités (jugement de grammaticalité et explication) peuvent correspondre à des degrés plus ou moins élevés sur le plan métalinguistique. Comme nous l'avons expliqué auparavant, les connaissances métalinguistiques sont donc les connaissances SUR la langue (aussi appelées *savoirs déclaratifs*), par opposition aux connaissances linguistiques qui sont des connaissances DE la langue (ou *savoirs procéduraux*).

La plupart des auteurs ayant abordé la notion du métalinguistique (Bialystok et Ryan, 1985 ; Karmiloff-Smith, 1986 ; Gombert, 1990 ; Bialystok, 1993 ; Kim, 2003) s'entendent à dire qu'il s'agit d'un phénomène propre à la classe de langue (maternelle ou étrangère), lequel implique une réflexion consciente et un traitement objectif de l'objet d'apprentissage.

Ces auteurs s'accordent également sur le fait que l'une des difficultés qui relèvent de l'étude des habiletés métalinguistiques concerne leur observation. Il n'est donc pas surprenant que les tâches qui servent à cet effet soient source de discussions quant à leur utilité et leur pertinence (*i.e.* Birdsong, 1989 ; Bryant *et al.*, 1997 ; Renou, 2001 ; Simard et Fortier, 2007).

Les études empiriques qui s'intéressent à la relation entre le niveau d'acquisition de L2 chez les adultes et la réalisation de *tâches métalinguistiques*²⁴ offrent généralement des résultats assez partagés. Si certains travaux concluent qu'il existe une faible corrélation entre les niveaux de langue des sujets et la réussite à ces tâches (Alderson, Chapam et Steel, 1997 ; Elder et Manwaring, 2004), d'autres recherches sont plus

²⁴ Nous entendons ici les *tâches métalinguistiques* comme des activités qui requièrent une attention particulière de la part du locuteur/apprenant dans la manipulation des formes linguistiques (Cummings, 1978 ; Friesen et Bialystok, 2012).

optimistes sur l'interdépendance entre les deux (Mayor, 1995 ; Camps et Milian, 2000 ; Renou, 2001 ; Portilla Ramírez, 2009).

C'est dans le cadre de la recherche sur l'activité métalinguistique que E. Bialystok (1988 ; 1991 ; 1993 ; 1999 ; 2001a ; 2001b) développe un modèle théorique permettant d'expliquer l'impact des instruments de mesure sur la réussite des sujets aux tâches métalinguistiques. D'après elle, la *charge cognitive* demandée à l'apprenant lorsqu'il réalise ce type d'activités est fortement influencée par la nature des instruments qui y sont employés (Bialystok, 2001a).

En effet, de façon empirique, on sait bien qu'il existe des tâches métalinguistiques plus « couteuses » que d'autres. Par exemple, on peut imaginer que pour un conférencier il est plus facile de préparer le discours oral à tenir lors sa présentation que de structurer un texte écrit à distribuer à l'auditoire ; pour un enseignant, il est plus facile de corriger les productions écrites de ses apprenants que des préparer les consignes de son examen.

Compte tenu de cette réalité tacite, le modèle théorique de Bialystok (2001a, 2001b) explique les disparités des résultats des recherches par le fait qu'elles corrént différentes tâches qui, dans la plupart des cas, font appel à des habiletés métalinguistiques et métacognitives distinctes. Son modèle propose ainsi une conceptualisation de la charge cognitive des activités métalinguistiques selon le degré d'intervention des deux processus cognitifs qui y ont lieu : l'*analyse* de connaissances linguistiques et le *contrôle* des traitements langagiers.

2.5.1. MODÈLE DE L'ANALYSE ET DU CONTRÔLE POUR L'ÉVALUATION DES HABILETÉS MÉTALINGUISTIQUES

Le modèle de l'analyse et du contrôle (désormais A/C) de Bialystok (1990, 1991, 2001 ; Bialystok et Ryan, 1985) propose une façon d'organiser les tâches métalinguistiques selon le coût cognitif qu'elles demandent au sujet. Le modèle actuel développé par l'auteure est basé sur ses premières recherches dans l'acquisition de L2 (Bialystok, 1978 ; Bialystok et Ryan, 1985). Ces études proposent un cadre théorique

soutenant l'idée que la conscience métalinguistique d'un sujet se développe au fur et à mesure qu'il acquiert des compétences langagières (aussi bien en L1 qu'en L2) ; ce développement synchronique relève de deux processus cognitifs, à savoir l'*analyse* et le *contrôle* (Friesen et Bialystok, 2012).

Bialystok (1990 : 50) définit l'analyse des connaissances linguistiques et le contrôle linguistique comme « *des composantes relevant de mécanismes cognitifs généraux relatifs à l'apprentissage, à l'organisation de l'information, et à la résolution de problèmes* ».

Dans cette optique, son modèle identifie l'*analyse* comme la représentation mentale que possède le locuteur sur les structures de la langue. Cette représentation lui permet de décortiquer les principes qui régissent ces structures dans le but de les rendre explicites et, par conséquent, disponibles pour l'introspection et la réalisation de traitements langagiers (Bialystok, 1990 ; 1993 ; Gaonac'h, 2006). L'analyse des connaissances linguistiques est indispensable pour le développement de la précision linguistique d'autant plus qu'elle relève de la connaissance formelle de la langue.

À son tour, le *contrôle de traitements langagiers*, second composant de l'A/C, désigne un ensemble de processus cognitifs permettant au locuteur porter son attention sur des aspects spécifiques de la structure de la langue afin d'accéder à l'information (« *attention and monitoring processes* », dans les mots de Friesen et Bialystok, 2012 : 48). Grâce au processus de *contrôle*, le locuteur est en mesure d'éviter toutes distractions quant aux informations et connaissances non pertinentes à la tâche métalinguistique qu'il réalise. Le contrôle de traitements langagiers est, à ce fait, le processus qui permet au locuteur de développer de l'aisance dans l'utilisation de la langue qu'il apprend.

En effet, les deux processus cognitifs interviennent aussi bien dans le traitement de la langue maternelle que dans l'acquisition d'une L2, même s'il leur développement se réalise de façon indépendante compte tenu de leur domaine de spécialisation linguistique (Bialystok, 1990, 1993).

Bialystok propose une représentation graphique de son modèle dans laquelle elle met en place deux axes — à l’instar d’un plan cartésien — où sont placés les deux processus selon leur niveau d’implication dans une tâche métalinguistique déterminée. Le processus d’analyse de connaissances linguistiques est présenté en abscisse ; celui du contrôle des traitements langagiers est porté en ordonnée. Bien que la version initiale de l’A/C rende compte du développement des compétences langagières chez le locuteur/apprenant, le modèle est souvent employé pour placer les tâches métalinguistiques selon leur coût cognitif d’analyse ou de contrôle, selon le cas. Ainsi, une activité demandant un fort niveau de contrôle sera placée sur les quadrants supérieurs du plan ; une activité à haut niveau d’analyse sera placée sur les quadrants de droite.

Le schéma suivant représente le graphique de Bialystok avec quelques tâches métalinguistiques et les niveaux d’analyse et de contrôle linguistiques associés.

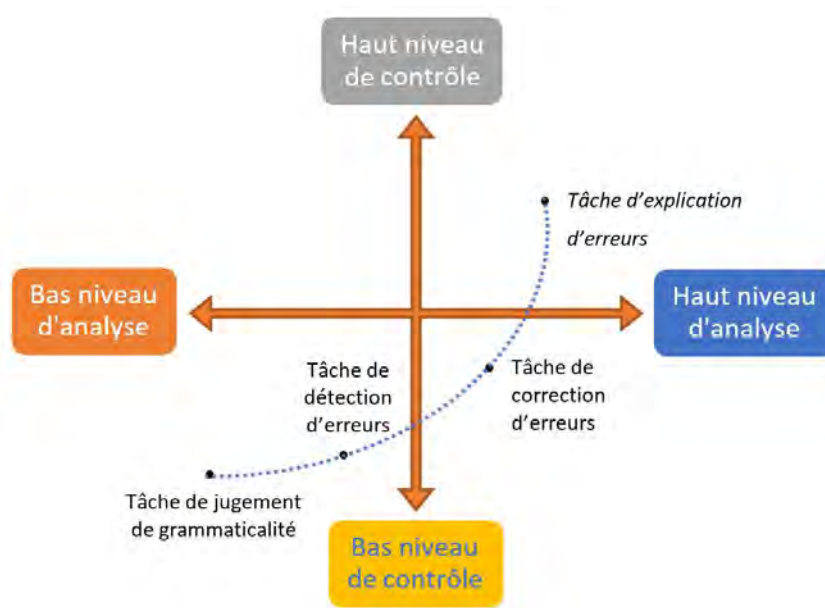


Figure 7 : Modèle de l'analyse et du contrôle (A/C) et instruments de mesure de l'activité linguistique auxquels s'intéresse notre étude (inspiré de Bialystok, 2001b)²⁵

²⁵ Le graphique que nous présentons ici est inspiré de ceux que présente Bialystok (2001b : 16-17). Nous soulignons néanmoins que la *tâche d'explication d'erreurs* n'est pas incluse dans les graphiques d'origine ; nous l'y incluons en rapportant le concept des travaux de Hakes (1980) et de Smth-Lock (1993).

2.5.2. INSTRUMENTS POUR ÉVALUER LES HABILETÉS MÉTALINGUISTIQUES

Comme on peut apprécier dans le graphique présenté ci-dessus, différents instruments d'observation de l'activité métalinguistique sont placés en fonction de la charge cognitive qu'ils exigent. Ainsi, une tâche de jugement de grammaticalité des phrases sémantiques, où il est question de décider si une phrase est correcte ou pas, est placée dans le quadrant inférieur à gauche du fait qu'elle nécessite un niveau d'analyse et de contrôle faible. D'après Bialystok (2001a), lorsque cette tâche est réalisée sur des phrases asémantiques, elle se situe plutôt sur le quadrant supérieur à gauche. En effet, pour juger une phrase dépourvue de sens, le sujet doit faire abstraction du message qu'elle comporte et se concentrer sur les formes ; cela relève d'un haut niveau de contrôle linguistique et d'un faible niveau d'analyse.

En ce qui concerne la tâche de repérage d'erreurs, tout comme celle de jugement de grammaticalité des phrases sémantiques, elle se situe dans le quadrant inférieur à gauche. Gaux et Gombert (1999) expliquent qu'une activité de détection d'erreurs est en totale concordance avec le rejet d'une phrase qui est considérée *comme incorrecte* ; en ce sens, les deux tâches métalinguistiques partagent un lien intrinsèque où l'une (le jugement) est le résultat de l'autre (le repérage). Or, puisque la détection d'erreurs requiert un traitement plus conscient, elle nécessite d'un niveau plus élevé d'analyse et de contrôle, tout en requérant un faible coût cognitif.

La méthodologie de la tâche de correction d'erreurs consiste à modifier le mot ou la partie de la phrase qui pose problème à sa compréhension. Cette tâche requiert, par conséquent, un niveau plus élevé d'analyse tout en gardant un faible niveau de contrôle. Ces caractéristiques la placent sur le quadrant inférieur de droite. Gaux et Gombert (1999) expliquent que la tâche de correction enrichit les informations fournies par les tâches de jugement et repérage dans la mesure où elle rend compte des connaissances mobilisées par le sujet pour localiser l'erreur dans la phrase. En effet, les trois tâches sont complémentaires : la correction d'erreurs nécessite le repérage préalable de l'élément perturbateur qui a conduit le sujet à juger la phrase incorrecte. Il s'agit ainsi du continuum d'une même tâche métalinguistique.

Enfin, la tâche d'explication d'erreurs, qui « *permet d'examiner les raisons pour lesquelles un sujet accepte, rejette et/ou modifie une phrase* » (Gaux et Gombert, 1999 : 48), relève, dans un grand nombre de cas, de traitements cognitifs exigeant de hauts niveaux d'analyse et de contrôle. Ce type de tâche demande l'expression des connaissances linguistiques ainsi que l'explicitation de procédures qui conditionnent le jugement grammatical et le repérage de l'erreur. Elle présente, par conséquent, l'avantage d'être aussi bien métalinguistique que métacognitive, ce qui explique que son usage dans les tests métalinguistiques vise le plus souvent l'évaluation de procédures de traitement langagier chez l'apprenant (Ammar, Lightbown et Spada, 2010).

Le jugement de grammaticalité, la détection d'erreurs, la correction d'erreurs, l'explication d'erreurs nécessitent l'analyse des connaissances linguistiques et le contrôle des traitements langagiers à des niveaux différents. Pour Bialystok (1993), un niveau élevé dans chacun de deux processus cognitifs est la condition requise pour qu'une tâche soit qualifiée de métalinguistique. Dans cette optique, parmi les tâches mentionnées, la seule tâche qui soit vraiment métalinguistique est celle de l'explication d'erreurs. Nous considérons nécessaire de souligner toutefois que les niveaux d'analyse et de contrôle peuvent varier dans une même tâche compte tenu de facteurs inhérents non seulement à la tâche en elle-même, mais aussi au sujet qui la réalise.

En ce qui concerne les facteurs liés aux tâches, le matériel linguistique employé dans un test de jugement de grammaticalité ainsi que la façon dont il est administré peuvent influencer le degré d'analyse chez le participant (comme c'est le cas dans les tests de grammaticalité réalisés en temps limité). De la même manière, l'explicitation d'erreurs peut être affectée par la modalité de l'outil employé : une tâche d'explication d'erreurs réalisée à l'oral fournira beaucoup plus d'information que lorsqu'elle est effectuée à l'écrit ; à l'écrit, les explications possèdent un niveau de précision plus élevée que lorsqu'elles sont faites à l'oral. (White *et al.*, 1997 ; Ammar *et al.*, 2010). Il en va de même pour ce qui relève du moment où les explications sont demandées : si elles sont émises pendant la réalisation de la tâche (c'est-à-dire une phrase après l'autre), les explications sollicitent constamment la mémoire de travail, ce qui découle en un effort cognitif important ; si elles sont demandées à la fin de la tâche, les explications peuvent comporter des oublis ou être basées sur des souvenirs (Piolat et Olive, 2000).

Quant aux facteurs inhérents au participant, l'âge et le degré de compétence linguistique (*i.e.* compétence grammaticale) constituent également des critères conditionnant les degrés d'analyse et contrôle à prendre en considération à chacune des tâches. Par exemple, un adulte ayant peu de connaissances linguistiques en L2 aura plus de difficultés à corriger une erreur repérée et à verbaliser les raisons qui le poussent à émettre tel ou tel jugement. L'implication du sujet dans la tâche rentre également dans ces facteurs : par exemple, un participant peut utiliser des stratégies d'évitement pour ne pas avoir à verbaliser les structures violées dans une phrase qu'il considère comme incorrecte ; dans ce cadre de figure, le participant juge la phrase *correcte* tout simplement pour ne pas être contraint d'expliquer l'erreur.

2.5.3. EN GUISE DE SYNTHÈSE

Dans ce dernier point, nous avons abordé le sujet des tâches métalinguistiques. Définies comme des activités propres à la classe de langue, ces activités visent la réflexion consciente sur les formes linguistiques et essaient d'évaluer, en quelque sorte, le niveau de langue atteint par un apprenant.

Malgré le manque de consensus sur la corrélation entre les résultats de ces tâches et le niveau de langue des apprenants, les études consultées s'accordent sur le fait que chaque instrument employé lors des activités métalinguistiques requiert un degré différent de charge cognitive. Ce constat semble expliquer les disparités entre les résultats obtenus et le niveau de précision linguistique du sujet.

Pour expliquer la progression de la charge cognitive selon la nature des tâches réalisées, Bialystok (1990, 1991, 2001 ; Bialystok et Ryan, 1985) propose un modèle d'organisation de l'activité métalinguistique qui prend en compte deux processus cognitifs mis en œuvre lors du développement de compétences langagières : l'*analyse* et le *contrôle*. D'après l'auteure, plus le degré d'analyse et de contrôle est important, plus la tâche est métalinguistique (au sens strict du terme). Cela dit, outre les particularités de la tâche en elle-même, d'autres facteurs peuvent conditionner les degrés d'implications des

deux processus cognitifs mentionnés (matériel linguistique employé, façon d'administrer le test, âge et niveau de compétence linguistique de l'apprenant, entre autres).

En somme, malgré les facteurs qui conditionnent leur pratique, les tâches métalinguistiques que nous avons mentionnées gardent entre elles une relation intrinsèque et progressive qui va de l'inconscient (presque intuitif) à la conscience métalinguistique ; autrement dit, du moins coûteux au plus difficile en termes de charge cognitive. Par ce continuum, ces tâches permettent l'observation du développement de compétences linguistiques, métalinguistiques et métacognitives chez le locuteur (qu'il soit natif ou pas). C'est dans le but de mesurer ce développement que Bialystok, par son modèle A/C, fournit un cadre théorique utile à l'interprétation de la relation entre la compétence en L2 et la réussite à des tâches métalinguistiques.

CONCLUSION INTERMÉDIAIRE

Tout au long de ce cadre théorique, nous avons recensé des écrits relatifs à cinq domaines d'étude : (1) l'instruction grammaticale en cours de L2 ; (2) la définition de compétence grammaticale et de compétence communicative ; (3) la relation entre les compétences langagières et les jugements de grammaticalité ; (4) les apports des sciences cognitives à l'étude de l'acquisition de la grammaire en L2 ; et, enfin (5) l'évaluation de l'activité métalinguistique lors de l'acquisition de L2.

Dans la première partie, l'étude du concept de « grammaire » nous a permis de préciser ses multiples acceptions, lesquelles le relèguent, dans la plupart des cas, à une activité scolaire ou à une matière d'enseignement. En dehors de cette conception de la grammaire en tant que théorie, sous l'angle de la linguistique, le concept arbore également une valeur de système (principes de la langue) et de compétence du locuteur (compétence grammaticale). C'est précisément cette dernière acception qui est prise en compte par Cuq (1996) lorsqu'il propose une définition didactique de grammaire. Tenant compte des acteurs de la classe de langue, l'auteur soutient que la grammaire en cours de L2 constitue une image abstraite que l'apprenant cherche à reproduire avec l'aide de l'enseignant (qui guide le décryptage de la langue objet par ses propres connaissances linguistiques et métalinguistiques).

Quant à la façon dont l'enseignant réalise ce guidage, les études consultées sur l'histoire de l'instruction grammaticale en L2 montrent que l'enseignement explicite, malgré sa disparition du paysage méthodologique entre les années 40 et la fin des années 70, fait son retour pour combler des manques issus des enseignements implicites. En effet, comme le soutiennent les travaux de Lapkin, Hart et Swain (1991), de Germain et Séguin (1995), de Cadierno (1995), de Norris et Ortega (2001), d'Ellis (2005), de Llopis-García (2012), entre autres, l'enseignement grammatical explicite, véhiculé par l'utilisation d'un répertoire métalinguistique (métalangage et règles de grammaire), se voit nécessaire pour faciliter la communication, tout particulièrement en milieu scolaire.

Sachant que la « grammaire » constitue bien plus qu'une théorie et qu'une activité scolaire, dans la deuxième partie de notre cadre théorique nous nous sommes intéressé à la définition de la *compétence grammaticale*. Au sens classique du terme, il s'agit de la capacité des utilisateurs à employer les structures de la langue et à reconnaître la bonne formulation desdites structures. Cependant, étant donné que la langue est toujours employée dans un cadre communicatif et avec des buts précis, cette définition reste assez incomplète. À partir des travaux de Hymes (1972 ; 1984), la *compétence grammaticale* devient une partie intégrante d'une compétence plus complexe réunissant plusieurs composantes (compétences discursive, socioculturelle, stratégique, entre autres). La proposition de Hymes sur une *compétence communicative* donnerait lieu à divers modèles qui, dans un souci de pédagogisation, cherchent à spécifier les aspects de la langue que les apprenants doivent pouvoir utiliser.

En nous concentrant sur les définitions de la composante grammaticale présentées dans notre revue littéraire, nous observons des ressemblances entre toutes les propositions, quel que soit le modèle. La *compétence grammaticale* se définit ainsi comme un ensemble des savoirs correspondant à la connaissance de règles et normes, du vocabulaire, de la syntaxe, de la sémantique, de l'orthographe et de la phonologie.

Cette définition nous permet maintenant de délimiter les aspects que nous cherchons à observer chez les apprenants adultes francophones. Parmi les savoirs qui intègrent la *compétence grammaticale* dans les modèles étudiés, nous relevons trois composantes qui concernent la connaissance de la langue cible (dans notre cas, l'espagnol) :

- a) les principes d'organisation syntaxique des phrases (ordre des mots, constructions morphosyntaxiques, accords de genre et de nombre) ;
- b) la connaissance et l'utilisation du lexique (mots isolés et collocations lexicales, verbales, prépositionnelles, adverbiales) ;
- c) la connaissance de la valeur sémantique des formes employées (sens de structures employées, qu'il s'agisse de mots isolés ou de structures syntaxiques).

Il est à noter que pour nous référer à cet ensemble de savoirs, nous conservons le terme « compétence » dans la logique de Hymes (1972 ; 1984) qui le considère comme

une capacité qui s'ajuste selon les contextes de communication et qui requiert un apprentissage ou une formation pour pouvoir se développer (Bronckart et Dolz, 2002).

La définition de ce que nous entendons par « compétence grammaticale » nous a mené à aborder dans la troisième partie de notre cadre théorique la question de l'analyse grammaticale et des jugements de grammaticalité.

Rappelons que c'est par la compétence grammaticale que les locuteurs témoignent de leur maîtrise du système de règles de la langue cible et de ses principes d'organisation ; cette même compétence se manifeste par la *créativité gouvernée par les règles* et par le *jugement intuitif* (Riegel, Pellat et Rioul, 2009). Par ce fait, ayant clarifié tout d'abord les concepts d'analyse et de jugement, nous avons porté notre attention sur les jugements intuitifs qui permettent à un locuteur d'évaluer si un énoncé est *correct* ou *incorrect*.

Les études consultées arrivent à la conclusion que, dans un grand nombre de cas, le jugement sur la grammaticalité de phrases est fondé sur des critères subjectifs, établis au sein d'un groupe social. Sur ce sujet, les travaux de Labov (1976), d'Auroux (1991), de Besse et Porquier (1991) et de Riegel, Pellat et Rioul, (1994) montrent que les fondements des jugements de grammaticalité, comme dans tout type de jugement, sont de type normatif, moral et philosophique. Cela s'explique par le fait que les compétences langagières d'un sujet (linguistiques et métalinguistiques) sont acquises dans un contexte social déterminé, qui affecterait la conception de « ce qui est *grammaticalement correct* » et « ce qui est *grammaticalement incorrect* ».

Dans le cas de l'apprenant de L2, les jugements de grammaticalité sont justifiés principalement par les normes et les descriptions grammaticales que le sujet a apprises en cours ou par ses propres conceptualisations des règles. Il s'agit, en effet, de connaissances de nature aussi bien déclarative que procédurale, employées dans le but de réaliser ces tâches métalinguistiques. Ces connaissances (ou théories) sur la L2 se construisent à l'intérieur d'un contexte éducatif (formel ou informel) dans lequel le sujet est généralement sensibilisé aux bonnes constructions.

Il est à noter que, dans tous les cas, c'est l'école, en tant qu'institution sociale, qui fournit au sujet parlant un bagage linguistique et métalinguistique qui lui permet de justifier les jugements émis sur des bases théoriques (Harris, 1971).

Ayant relevé le constat de l'influence des connaissances linguistiques (donc procédurales) et métalinguistiques (donc déclaratives) dans l'émission de jugements de grammaticalité, dans la quatrième partie de notre recension d'écrits, nous nous sommes intéressé sous un angle psychocognitif à la façon dont les apprenants acquièrent ces connaissances.

Nous avons par la suite fait un rappel de l'hypothèse *acquisitionniste* de Krashen (1981), qui établit une distinction entre les connaissances *acquises* (d'ordre procédural) et les connaissances *appries* (d'ordre déclaratif), en la contrastant avec la théorie du *contrôle adaptatif de la pensée* (ACT) d'Anderson (1983, 1985, 1993). À la différence de Krashen, Anderson propose que les connaissances déclaratives (constituant l'ensemble des connaissances explicites sur la langue) puissent devenir des connaissances procédurales lorsqu'il y a une forte automatisation, c'est-à-dire lorsque le sujet parlant contrôle les savoirs explicites.

En tant que démonstration empirique de l'ACT, les résultats des travaux de DeKeyser (1997) et d'Alonso Aparicio (2011 ; 2013) fournissent des propositions didactiques à employer dans le cours de L2 pour l'apprentissage de la grammaire. Les activités qu'ils proposent se basent tout d'abord sur la présentation explicite de la règle, puis sur la pratique systématique de la structure grammaticale abordée. Ces pratiques intégrées dans le cadre d'une instruction grammaticale sous l'angle cognitif (comme celui de la GC) permettraient l'acquisition de compétences linguistiques et métalinguistiques.

À cet égard, Anderson (1983), Bialystok (1979 ; 1990 ; 1993) et DeKeyser (2003) s'accordent à dire que les connaissances procédurales véhiculent l'utilisation de la langue dans une situation de communication. Nous pouvons en conclure que le contenu métalinguistique, du fait qu'il appartient aux savoirs déclaratifs en grammaire, pourrait être procéduralisé grâce à sa mise en œuvre dans des situations communicatives.

Sous le même angle, Bialystok (1990) et Gaonac'h (2006) soulignent que la création d'automatismes n'implique pas la perte des connaissances déclaratives, ce qui se traduirait en une cohabitation de savoirs déclaratifs et procéduraux. Le locuteur pourrait donc faire appel à ses savoirs déclaratifs lors qu'il en aurait besoin. Ceci serait mis en évidence lorsque le sujet parlant est mené à réaliser des tâches de jugement de grammaticalité, de repérage de l'erreur et d'explication.

Ce sont précisément ces tâches métalinguistiques qui ont été abordées dans le dernier point de notre cadre théorique. En effet, en nous appuyant sur le modèle A/C de Bialystok (1990, 1991, 2001 ; Bialystok et Ryan, 1985), nous avons défini la charge cognitive de plusieurs tâches métalinguistiques selon le degré d'*analyse* et de *contrôle* qu'elles demandent à l'apprenant. Selon les études consultées, ces deux processus cognitifs interviennent dans le traitement de la L1 et dans l'acquisition de la L2, mais ils se déroulent à différents niveaux de la cognition selon leur domaine de spécialisation linguistique (Bialystok, 1990, 1993). Cela permet, par ailleurs, d'expliquer les disparités que les chercheurs (ou les enseignants) repèrent entre les résultats des tâches métalinguistiques et le niveau de langue des apprenants : un apprenant ayant de très bons scores aux tâches métalinguistiques peut obtenir des résultats moyens à des tâches où son niveau de langue est évalué, ou vice-versa.

2.5.4. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Compte tenu des considérations théoriques que nous avons exposées dans ce chapitre, nous sommes en mesure d'émettre les hypothèses suivantes :

- H1 : Les étudiants, étant donné leurs compétences linguistiques et métalinguistiques développées dans les différents cours de langue tout au long de leur scolarité, sont capables d'émettre des jugements intuitifs sur les phrases auxquelles ils sont exposés. Ces jugements de grammaticalité sont exprimés en termes de phrase *correcte*/phrase *incorrecte*.
- H2 : Les étudiants francophones possèdent une formation scolaire qui leur a fourni un bagage de connaissances déclaratives et procédurales en L2 espagnol. Ils utilisent ces connaissances lors des situations de communication en classe de

langue ou en contexte naturel. Par conséquent, ils pourront situer et expliquer une erreur lorsqu'ils ont jugé une phrase *incorrecte*.

- H3 : Le discours que les étudiants francophones d'ELE emploieront pour expliquer leur jugement pourra être :
 - Un discours de nature métalinguistique exprimé soit en utilisant des règles grammaticales (termes spécialisés issus du répertoire grammatical acquis au cours de leur scolarité, soit par l'usage fonctionnel des structures) ;
 - Un discours de nature non métalinguistique exprimé soit par la mémorisation des structures de la langue cible (référence figée), soit par l'absence de réponse élaborée (« *je ne sais pas* »).
 - La traduction de la structure en langue maternelle.
- H4 : L'étudiant francophone de niveau B1 en espagnol dispose d'un certain nombre de *connaissances opératives*, c'est-à-dire des structures grammaticales qu'il contrôle et qu'il met en œuvre lors de tâches de production orale. Il peut employer ainsi ces structures en les adaptant à la situation de communication dans laquelle il se trouve.

2.5.5. QUESTIONS DE RECHERCHE

À partir des sujets que nous avons abordés dans le présent chapitre et des hypothèses que nous venons d'émettre, nous avons formulé les questions suivantes, lesquelles guideront le présent travail de recherche :

- Q1 : Les apprenants adultes francophones d'ELE sont-ils en mesure d'analyser une phrase, et dans l'affirmatif, sont-ils en mesure de le faire correctement ?
- Q2 : Les étudiants francophones peuvent-ils localiser et expliquer l'erreur dans une phrase jugée *incorrecte* ?

- Q3 : Quel type de discours l'étudiant francophone utilise-t-il pour expliquer une erreur dans une phrase ?
- Q4 : Un étudiant de niveau B1 acquis (Conseil de l'Europe, 2001) est-il en mesure de produire à l'oral spontanément des phrases grammaticalement correctes ?

Dans le chapitre suivant, consacré à démarche expérimentale, nous exposerons le protocole que nous avons mis en place pour répondre aux questions. Nous énoncerons d'abord la méthode que nous avons privilégiée pour effectuer notre recherche. Nous présenterons subséquemment les caractéristiques de nos participants. Nous décrirons aussi les instruments que nous avons conçus afin de collecter nos données. Nous retracerons le déroulement de l'étude, pour finalement aborder l'analyse et le traitement de l'information recueillie.

Chapitre 3 : DÉMARCHE EXPÉRIMENTALE

Avant de procéder à la description détaillée de notre démarche expérimentale, nous rappelons que nos tâches d'expérimentation visent, d'une part, à connaître la capacité d'un groupe d'adultes francophones apprenant l'ELE pour juger la grammaticalité d'un corpus de phrases ; d'autre part, elles cherchent à connaître la façon dont les sujets expliquent l'erreur d'une phrase jugée *incorrecte* ; enfin, elles cherchent à examiner l'usage d'un certain nombre de structures grammaticales de la L2 dans un exercice de production orale.

Le groupe de sujets en question est constitué d'étudiants du cours LANSAD-Espagnol B2 de l'Université de Toulouse 2. C'est pourquoi, dans le cadre de cette étude, nous utilisons invariablement les termes « sujet participant » ou « étudiant » pour décrire le groupe qui a réalisé le test. Nous y reviendrons lorsque nous présenterons les participants de l'étude (point 3.2).

Dans les chapitres précédents, nous avons présenté une recension de travaux abordant le sujet de l'apprentissage de la grammaire de L2 par des adultes. Nous avons notamment insisté sur le rôle des connaissances déclaratives et procédurales dans l'analyse grammaticale et dans les jugements de grammaticalité. Cette revue de littérature nous a permis de préciser davantage les objectifs de notre recherche et d'affiner nos hypothèses d'étude.

Dans le présent chapitre, nous rappelons tout d'abord les questions de recherche auxquelles nous tentons de répondre dans notre étude. Ensuite, nous expliquons comment nous avons procédé pour recueillir les données permettant la création des stimuli. Nous expliquons aussi comment nous avons élaboré nos instruments de collecte de données. Enfin, nous présentons le déroulement des tests et les données que nous avons traitées pour obtenir nos résultats.

3.1. QUESTIONS ET APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Les objectifs de notre étude sont précisés à partir des informations que nous avons décrites dans les chapitres précédents. Comme le montre la littérature, tout locuteur possède la capacité de porter des **jugements** sur des énoncés. Ces jugements, néanmoins, ne sont pas homogènes et ils varient d'un individu à l'autre, car ils dépendent de l'interprétation du locuteur eu égard au sémantisme porté par l'énoncé (Riegel, Pellat et Rioul, 2005). C'est ainsi que les aspects de grammaticalité et d'acceptabilité entrent en jeu.

La grammaticalité réfère seulement aux aspects morphologiques et syntaxiques des éléments constituant la phrase ; l'acceptabilité prend en compte non seulement la conformité de la phrase aux règles de bonne formation grammaticale, mais aussi évalue le contenu sémantique transmis.

Ces deux aspects de la compétence langagière ont pour base des connaissances procédurales et déclaratives que les locuteurs ont acquises lors de leur appropriation de la langue en milieu naturel et en milieu institutionnel. Ces connaissances leur permettent de percevoir un énoncé comme *correct* ou non.

Dans le cas particulier des apprenants adultes de L2 en milieu institutionnel (pour nous, à l'université), la compétence langagière est souvent développée par une instruction explicite. De ce point de vue, ils disposent d'un grand nombre de connaissances déclaratives qui leur permettent non seulement de distinguer une phrase correcte d'une phrase qui ne l'est pas, mais aussi d'expliquer les phénomènes de la langue avec un langage précis, le métalangage.

D'autre part, leur apprentissage leur a permis de développer un certain nombre de connaissances procédurales qu'ils mettent en œuvre lors de situations de communication. Ce système de connaissances est généralement en décalage avec les connaissances déclaratives étant donné que, dans l'apprentissage institutionnel, rares sont les occasions pour les étudiants de pratiquer la langue cible (Bialystok, 1993 ; 1999 ; Kim, 2003).

Néanmoins, ces deux systèmes se mêlent dans un ensemble de connaissances opérationnelles qui permettraient aux apprenants de contrôler la correction de leurs productions.

3.1.1. QUESTIONS DE RECHERCHE

Ainsi, en référence aux considérations théoriques que nous avons abordées dans le point précédent, nous nous sommes posé les questions de recherche suivantes :

- Q1 : Les apprenants adultes francophones d'ELE (désormais, les étudiants) sont-ils en mesure d'analyser une phrase ?
- Q2 : Les étudiants francophones peuvent-ils localiser et expliquer l'erreur dans une phrase jugée *incorrecte* ?
- Q3 : Quel type de discours l'étudiant francophone utilise-t-il pour expliquer une erreur dans une phrase ?
- Q4 : Un étudiant de niveau B1 acquis (Conseil de l'Europe, 2001) est-il en mesure de produire à l'oral spontanément des phrases grammaticalement correctes ?

3.1.2. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Nous présentons notre étude comme une recherche exploratoire (Post et Andrews, 1982) qui inclut non seulement une analyse quantitative de données, mais aussi un travail de type qualitatif. En effet, nous proposons une expérimentation en plusieurs étapes. À chaque étape, les participants à l'étude effectuent des tâches ; ce sont les performances

à ces tâches qui peuvent être évaluées quantitativement (présence/absence) et qualitativement. L'organisation de l'expérimentation est la suivante :

- (Étape 1) : Un **questionnaire** à réponses fermées
- (Étape 2) : Une tâche de décision *oui/non* (**tâche 1**), de laquelle découlent trois sous-tâches systématiques procédant par élimination :
- tâche A** : une tâche de confirmation — ou de décision, selon le cas — (faite à partir des résultats de la tâche 1)
- tâche B** : une tâche de repérage d'erreurs (à partir de résultats de la tâche A)
- tâche C** : une tâche de verbalisation (à partir de la tâche A et/ou de la tâche B)
- (Étape 3) : Une tâche de production orale semi-dirigée (**Tâche 2**)

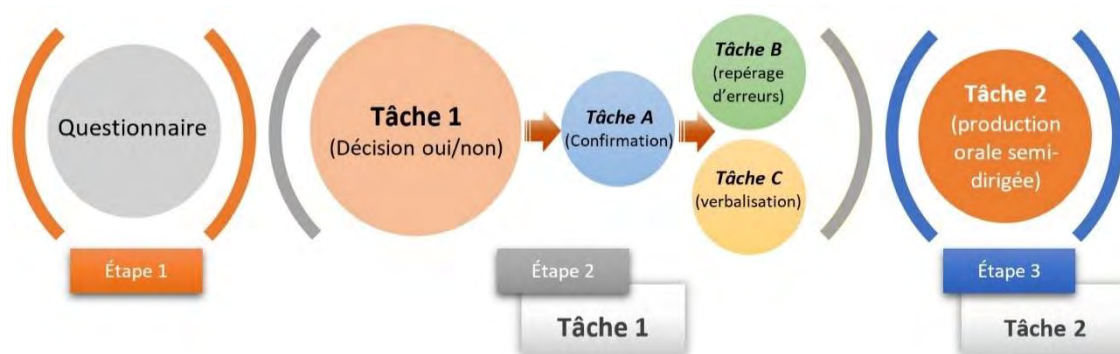


Figure 8 : Organisation de l'expérimentation

3.1.2.1. DONNÉES DE TYPE QUANTITATIF

L'ensemble des tâches que nous venons de décrire nous permettent de recueillir des données quantitatives tout au long de notre expérimentation. Compte tenu des tâches réalisées à chaque étape, ces données sont les suivantes :

A. Étape 1 : Questionnaire

Notre questionnaire vise à connaître l'histoire de la formation en langues de chaque participant à l'étude (notamment en espagnol, mais pas exclusivement). Recueillies par moyen d'un entretien dirigé, les réponses du questionnaire sont comptées afin de pouvoir décrire les participants et de recueillir les données relatives à leur apprentissage de langues étrangères (données quantitatives factuelles). Un exemplaire du questionnaire est présenté en annexe 1.

B. Étape 2 : Tâche de décision oui/non et sous-tâches

Les données recueillies à l'étape 2 sont dénombrées de la façon suivante :

- Pour la tâche 1, les données quantitatives recueillies concernent :
 - l'enregistrement des réponses *oui/non* au test de jugement de grammaticalité à l'aide d'un ordinateur ;
 - le recensement des différents choix des participants (phrase jugée *correcte*, phrase jugée *incorrecte*, absence de réponse) ;
 - et la mesure des temps de réponse.
- Pour la *tâche A*, nous calculons :
 - le maintien des réponses à la tâche 1 (catégorisé en *jugement initial maintenu*, *jugement initial non maintenu*) ;
 - et le choix final sur la grammaticalité des items (phrase jugée *correcte*, phrase jugée *incorrecte*, absence de réponse).
- En ce qui concerne la *tâche B*, nous mesurons :

- le nombre de fois où le participant est capable d'identifier un élément qu'il considère comme erroné sur une phrase jugée *incorrecte* ;
 - et la justesse de cette identification.
- Par rapport à la *tâche C*, nous mesurons :
- la présence de différents types de discours sur l'erreur (catégorisés en *expression du terme pointeur du jugement, explications de l'erreur, correction de la phrase*) ;
 - le taux d'émission de *discours explicatif ciblé* (discours explicatif relatif aux catégories lexicogrammicales cibles à partir desquelles nous avons élaboré le matériel linguistique employé dans cette étape) ;
 - et la présence de différents types d'explication (catégorisées en *discours explicatif ciblé métalinguistique, discours explicatif ciblé non métalinguistique*).

C. Étape 3 : Tâche de production orale semi-dirigée

Enfin, quant à la Tâche 2 (tâche de production orale), les données quantitatives recueillies concernent :

- le comptage des discours gardant une cohérence avec le stimulus employé (suite d'images d'une bande dessinée) et les questions dirigeant la production orale (*questions-test*) ;
- le nombre d'énoncés employés (étendue du discours) ;
- la fréquence d'utilisation des catégories lexicogrammicales cibles (prépositions *a/en* et *por/para*, verbes *ser/estar* et mode *subjunctif*) ;
- et le nombre d'utilisations correctes de chacune de ces catégories (*correction*).

3.1.2.2. DONNÉES DE TYPE QUALITATIF

Nous recueillons des données de type qualitatif principalement lors de deux tâches : la tâche de verbalisation (*tâche C*) et la tâche de production orale (Tâche 2). Ces données sont les suivantes :

A. Tâche de verbalisation (tâche C)

Les données issues de la tâche C correspondent aux verbalisations métalinguistiques (Kim, 2003) que les participants émettent sur les phrases jugées *incorrectes*. À partir de leur retranscription, ces verbalisations sont catégorisées selon :

- le contenu métalinguistique qu'elles portent (groupées en *expression du terme pointeur du jugement*, *proposition de correction* et *explication de l'erreur repérée*) ;
- leur correspondance avec les catégories lexicogrammaticales cibles (distribuées en *discours ciblé* et *discours non ciblé*) ;
- et les stratégies mises en œuvre dans le discours ciblé pour expliquer l'erreur (classées en *explications métalinguistiques* et *explications non métalinguistiques* ; *discours grammatical* et *discours notionnel-fonctionnel*).

Les catégories dégagées des verbalisations de la tâche C sont présentées en détail dans le point 3.5. *Données recueillies et traitement*.

B. Tâche de production orale (Tâche 2)

Les données relatives à la tâche 2 correspondent à l'observation des structures lexicosyntaxiques dans les performances des participants (utilisation du *subjunctif*, prépositions *por/para*, prépositions *a/en*, verbes *ser/estar*). Ces données nous permettront d'évaluer la relation entre les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales produites en contexte semi-dirigé des structures cibles dans notre matériel expérimental.

Pour obtenir toutes ces productions, nous avons réalisé des entretiens, enregistrés à l'aide d'un enregistreur numérique. Cette méthode de recueil s'avérerait la plus pratique étant donné le nombre de participants, et le temps restreint qu'ils pouvaient nous offrir.

Les différents types de données que nous avons traitées sont synthétisés dans le tableau ci-dessous.

	Données de type quantitatif	Données de type qualitatif
Entretien dirigé (1)	• Durée d'apprentissage de l'ELE • Type de formation en langues reçu en milieu scolaire • Contact avec L2 espagnol • Maîtrise d'autres langues étrangères • Compétences langagières plus performantes	
Tâche de décision (2)	tâche 1 : • Choix entre <i>phrase correcte</i> et <i>phrase incorrecte</i>. • Temps de réponse (TR) • Robustesse du choix en temps limité	
	tâche A : • Maintien de la décision par rapport au choix en temps limite (oui/non) • Justesse du choix (oui/non)	
	tâche B : • Localisation de l'erreur (oui/non) • Justesse de la localisation (oui/non)	
	tâche C : • Émission d'un discours sur l'erreur (oui/non) • Émission d'un discours ciblé (oui/non) • Type de discours émis (discours métalinguistique, non métalinguistique, mixte) • Proposition de correction (oui/non) • Justesse/pertinence de la correction proposée (oui/non)	• Termes pointeurs désignant de l'erreur • Stratégies d'explication de l'erreur (métalinguistiques et non métalinguistiques) • Expression de conceptualisations métalinguistiques (règles et fonctions) • Utilisation du métalangage
Tâche de production orale (3)	• Émission d'un discours cohérent avec le stimulus employé (oui/non) • Utilisation des catégories grammaticales de l'outil linguistique (oui/non) • Justesse de l'utilisation (oui/non)	• Catégories lexicogrammaticales cibles employées • Construction discursive employée

Tableau 5 : Approche méthodologique des données

3.2. SUJETS PARTICIPANTS DE L'ÉTUDE

3.2.1. CRITÈRES D'INCLUSION

En réponse à nos questions de recherche et compte tenu du développement de la compétence grammaticale chez les adultes français, nous avons décidé de réaliser une expérimentation en trois étapes.

La première étape a pour objectif de connaître la formation linguistique de nos participants — apprenants d'ELE — en leur faisant passer un questionnaire à réponses fermées sous la forme d'un entretien dirigé. Lors de la deuxième étape, nous évaluons leur compétence grammaticale par l'intermédiaire d'un test de jugement de grammaticalité (tâche 1), à partir duquel découlent des sous-tâches cherchant à connaître la capacité des apprenants à localiser et à expliquer l'erreur dans une phrase qu'ils jugent *incorrecte* (Tâches A, B et C). La troisième étape vise à évaluer l'utilisation de différentes structures grammaticales lors d'une production orale guidée par un stimulus visuel.

Cette expérimentation s'est réalisée sur une population réunissant les critères d'inclusion suivants :

- être adulte francophone **scolarisé en France** ;
- avoir entre **18 et 35 ans** ;
- avoir acquis un niveau **B1** (selon le CECRL, Conseil de l'Europe, 2001), évalué par une institution d'enseignement.

Le respect de ces critères avait pour but d'éviter au maximum la variabilité entre les sujets, afin d'avoir une base commune pour le traitement et l'analyse des données recueillies :

- Le choix par rapport à l'âge et à la scolarisation des sujets obéit au constat que, en France, l'instruction grammaticale est surtout une activité scolaire dont le

traitement se réalise de façon théorique et descriptive (Riegel, Pellat et Rioul, 2005); ceci est un phénomène culturel particulier, sans équivalent par exemple dans les pays d'Amérique Latine (tout particulièrement, en Colombie, où nous avons été scolarisé). Or, nous sommes conscient que, à l'heure actuelle, cedit phénomène commence à s'estomper et passe le relai à des conceptions plus souples de l'enseignement de la grammaire qui proposent d'adapter les programmes aux possibilités des élèves (Bishop, 2010).

- Le choix du niveau linguistique assure que les participants possèdent des compétences assez développées en L2 espagnol et sont en mesure de réaliser une évaluation de la « correction/incorrection » du corpus de phrases que nous leur présentons (voir paragraphe 3.3. portant sur le matériel linguistique). En outre, la condition pour les participants d'avoir été évalués comme ayant le niveau B1 par une institution d'enseignement répond à un souci de temps : évaluer le niveau linguistique de participants par nous-mêmes aurait allongé le temps dédié aux tâches d'expérimentation.

Pour contrôler les résultats des adultes francophones, nous avons proposé les mêmes tâches d'expérimentation à un groupe de participants réunissant les critères suivants :

- être adulte hispanophone **n'ayant pas atteint le niveau A1 en français** ;
- avoir entre **18 et 35 ans** ;
- **ne pas avoir** de formation académique ou de profession en **rapport avec l'apprentissage/enseignement de langues étrangères**, notamment de l'ELE.

Ces critères ont été définis afin de faire valider l'outil linguistique par des hispanophones qui n'ont guère de connaissances en français et d'examiner la façon dont le locuteur natif *lambda*²⁶ explique des phénomènes linguistiques de sa propre langue.

²⁶ Le locuteur en tant qu'être du monde (Ducrot, 2001).

3.2.2. ORGANISATION DES GROUPES DE PARTICIPANTS

L'ensemble des participants à notre étude est composé de 45 sujets répartis en deux groupes : le Groupe contrôle (dorénavant GrC) et le groupe expérimental (désormais GrE).

Le GrC comprend 15 hispanophones — espagnols et latino-américains — commençant leur apprentissage du FLE dans deux institutions de Toulouse : 9 à l'Alliance Française (AF) et 6 au Département d'Enseignement du Français Langue Étrangère (DEFLE) de l'Université de Toulouse 2. Il est formé de 6 hommes et 9 femmes avec une moyenne d'âge de 21 ans. Les données recueillies du GrC sont retenues pour l'analyse et l'interprétation des résultats de l'expérimentation (chapitres 4 et 5).

Le GrE est composé de 30 étudiants de différentes formations de l'Université de Toulouse 2, inscrits au cours ESB2OLX. Ce cours correspond aux enseignements que les apprenants de niveau B1 doivent suivre pour atteindre le niveau suivant (B2, d'après le CECRL). Le groupe est formé de 5 hommes et 25 femmes avec une moyenne d'âge de 20 ans (entre 18 et 26) ; presque tous ont des parents français et ne parlent pas espagnol à la maison.

Compte tenu des données recueillies par le questionnaire d'informations, les membres du GrE respectent tous les critères d'inclusion énoncés précédemment et tous ont commencé leur apprentissage de l'espagnol à l'école (en quatrième, pour la plupart). Ils se différencient toutefois :

- par leur niveau d'études (4 participants inscrits en Master contre 26 en Licence) ;
- par leur parcours d'apprentissage de l'espagnol à l'Université de Toulouse 2 (seulement 17 participants sur les 30 ont suivi le cours ESB1OLX l'année précédant l'expérimentation) ;
- et tout particulièrement par leur **histoire d'apprentissage des langues** (14 étudiants ont suivi, depuis le collège, des formations approfondies en langues étrangères²⁷).

²⁷ Parmi ces 14 participants : 2 ont étudié dans des écoles bilingues (EB) ; 8 participants ont été en section bilingue (SB) à l'école et 10 participants ont été en section européenne (SE).

En effet, presque la moitié des sujets du GrE (14 sur 30) ont eu des expériences d'apprentissage de langues étrangères plus importantes dans leur scolarité (études dans des écoles bilingues, études en section bilingue ou études en section européenne). Cette distinction nous a permis de créer deux sous-groupes afin d'établir un point de comparaison entre les membres du GrE lors de la présentation des résultats (paragraphe 3.X et chapitre 4) :

- un GrE-A qui réunit 16 participants avec une formation standard en langues étrangères depuis le collège.
- Un GrE-B qui réunit 14 participants ayant suivi un parcours spécifique d'apprentissage renforcé de L2 tout au long de leur scolarité.

Enfin, il est à noter que, bien qu'ils suivent tous une progression de contenus propre aux cours de niveau B2 (Instituto Cervantes, 2006), aucun manuel n'est employé dans les cours.

Les tableaux suivants résument les caractéristiques des participants que nous venons de décrire :

Groupe	Nombre	Hommes	Femmes	Moyenne d'âge
GrC	15	6	9	21,3
GrE	30	5	25	20,5
Total	50	12	38	20,3

Tableau 6 : Description des participants à l'étude

Total de participants du GrE →		30	Sous-groupes ↓
Ayant une formation standard en langues étrangères (depuis la première année du collège)		16	GrE-A
Ayant étudié en École Bilingue, en Section Bilingue ET en Section Européenne		1	GrE-B
Ayant étudié en École Bilingue ET en Section Bilingue		1	
Ayant étudié en Section Bilingue ET en Section Européenne		3	
Ayant étudié uniquement en Section Bilingue		3	
Ayant étudié uniquement en Section Européenne		6	

Tableau 7 : Classification de participants du GrE par expérience d'apprentissage de L2

3.2.3. INFORMATIONS RELATIVES AUX PARTICIPANTS DU GROUPE EXPÉRIMENTAL (GrE)

Comme nous l'avons vu plus haut, les informations issues du questionnaire nous ont permis de connaître les données démographiques des groupes de participants (GrE et GrC) et de définir les sous-groupes d'expérimentation (GrE-A et GrE-B) d'après le type d'apprentissage de langues étrangères suivi tout au long de la scolarité. Ces informations nous permettent également de mieux cerner les participants du GrE dans deux grands domaines :

1. Le temps et le type d'apprentissage de l'ELE tout au long de la vie et le contact avec l'espagnol : contextes d'apprentissage, séjours dans des pays hispanophones, contact avec des hispanophones
2. L'apprentissage d'autres langues étrangères et les activités de communication langagière les plus développées

Sur le premier point, qui concerne l'apprentissage d'ELE, la plupart des participants du GrE ont étudié l'espagnol depuis plus de 5 ans (au collège, pour un grand nombre parmi eux), ce qui suppose un temps de pratique et d'exposition à la langue très consistant et, par conséquent, un niveau de compétences linguistiques très développé.

De même, par rapport au contact avec l'espagnol, presque la totalité du groupe a déjà réalisé des voyages dans des pays hispanophones (notamment en Espagne) et, dans la majorité des cas, la durée de ces voyages tourne autour de 12 jours (entre 1 semaine et 15 jours). Ces informations nous paraissent importantes, car, comme l'indiquent Regan (2002) et Mougeon *et al.* (2010), un contact communicationnel en immersion pourvoit à l'apprenant un input « utile » pour la mise au point de la L2. Toutefois, faut-il qu'il y ait de la part des apprenants une véritable pratique de la langue lors de ces séjours.

D'autre part, en ce qui concerne la pratique quotidienne de la langue en dehors des cours, seulement 10 participants affirment communiquer de temps en temps en espagnol. Cela nous laisse supposer que la pratique de la langue s'effectue, pour eux, pendant les heures de cours à l'Université (2h par semaine, pendant la période d'activités académiques).

Le tableau ci-dessous synthétise les données que nous venons de décrire :

	GrE	GrE-A	GrE-B
# de participants	30	16	14
2. Temps d'apprentissage de l'espagnol	[2 ans et 5 ans] : 4 + de 5 ans : 26	[2 ans et 5 ans] : 2 + de 5 ans : 14	[2 ans et 5 ans] : 2 + de 5 ans : 12
3. Lieu du 1er apprentissage de l'espagnol	École primaire : 2 Collège : 25 Lycée : 2 Autre : 1	École primaire : 1 Collège : 14 Lycée : 1 Autre : 0	École primaire : 1 Collège : 11 Lycée : 1 Autre : 1
4. Nombre de séjours dans des pays hispanophones	Aucun : 1 1 : 7 De 2 à 5 : 9 + de 5 : 13	Aucun : 1 1 : 4 De 2 à 5 : 6 + de 5 : 5	Aucun : 0 1 : 3 De 2 à 5 : 3 + de 5 : 8
4.1. Durée la plus importante de séjours	1 WE : 2 [1sem-15j] : 18 [15j-1mois] : 4 [1-6mois] : 3 + de 6 mois : 2	1 WE : 1 [1sem-15j] : 8 [15j-1mois] : 2 [1-6mois] : 3 + de 6 mois : 1	1 WE : 1 [1sem-15j] : 10 [15j-1mois] : 2 [1-6mois] : 0 + de 6 mois : 1
5. Pratique de la langue en dehors du cours	Non : 20 Oui-oral : 4 Oui-écrit : 1 Oui-OrEcr : 5	Non : 12 Oui-oral : 4 Oui-écrit : 0 Oui-OrEcr : 0	Non : 8 Oui-oral : 0 Oui-écrit : 1 Oui-OrEcr : 5
5.1. Nombre de fois par semaine des pratiques	- 1f/sem : 2 1f/sem : 3 2f/sem : 2 3f/sem : 0 + 3f/sem : 3	- 1f/sem : 1 1f/sem : 1 2f/sem : 2 3f/sem : 0 + 3f/sem : 0	- 1f/sem : 1 1f/sem : 2 2f/sem : 0 3f/sem : 0 + 3f/sem : 3

Tableau 8 : Informations sur l'apprentissage de l'espagnol

En ce qui concerne l'apprentissage et l'utilisation d'autres langues étrangères, nombreux sont les participants qui disent avoir des connaissances en anglais ; quelques-uns parmi eux affirment maîtriser, en plus, l'allemand, le portugais, l'italien ou même le catalan. Or, 5 sujets disent ne pas avoir de connaissances dans d'autres langues à part l'espagnol. C'est une donnée intéressante, surtout à l'heure où l'anglais est la langue vivante la plus étudiée en Europe. De la même façon, un grand nombre de participants considèrent que la langue étrangère dans laquelle ils se sentent le plus à l'aise est l'espagnol.

Ces informations nous ont permis en outre de connaître chez les participants la présence d'autres systèmes appris auparavant pouvant éventuellement influencer les

résultats des tâches d'expérimentation. La mise en commun de l'utilisation d'autres langues par nos participants est présentée dans le tableau ci-dessous.

	GrE	GrE-A	GrE-B
# de participants	30	16	14
6. Autres langues apprises à part l'espagnol	Aucune : 5 Anglais : 19 Anglais+Italien : 2 Anglais+Catalan : 1 Anglais+Allemand : 1 Anglais+Portugais : 2	Aucune : 3 Anglais : 10 Anglais+Italien : 2 Anglais+Catalan : 1 Anglais+Allemand : 0 Anglais+Portugais : 0	Aucune : 2 Anglais : 9 Anglais+Italien : 0 Anglais+Catalan : 0 Anglais+Allemand : 1 Anglais+Portugais : 2
7. Langue la plus connue ou la plus utilisée	Espagnol : 25 Anglais : 4 Italien : 1	Espagnol : 15 Anglais : 0 Italien : 1	Espagnol : 10 Anglais : 4 Italien : 0

Tableau 9 : Informations sur l'apprentissage d'autres langues étrangères

Une dernière information issue des questionnaires correspond aux activités de communication avec lesquelles les participants se sentent le plus à l'aise en L2. Un nombre d'étudiants un peu au-dessus de la moyenne déclare se sentir plus à l'aise dans les activités de réception (lecture et compréhension). Néanmoins, la différence en nombre avec ceux qui se sentent plus forts lors des activités de production (conversation et écriture) n'est pas assez significative et semble, d'après notre analyse de données, ne pas avoir eu d'influence sur les résultats de tests. Le tableau ci-dessous rend compte de ces informations.

	GrE	GrE-A	GrE-B
# de participants	30	16	14
8. Activités de communication les plus développées dans la langue la plus utilisée ou connue	Activités de production Seulement conversation : 8 Seulement écriture : 9 Conv+Écrit : 2 Aucune : 11	Activités de production Seulement conversation : 5 Seulement écriture : 5 Conv+Écrit : 2 Aucune : 4	Activités de production Seulement conversation : 3 Seulement écriture : 4 Conv+Écrit : 0 Aucune : 7
	Activités de réception Seulement compréhension : 8 Seulement lecture : 8 Compr+Lect : 5 Aucune : 9	Activités de réception Seulement compréhension : 3 Seulement lecture : 5 Compr+Lect : 2 Aucune : 6	Activités de réception Seulement compréhension : 5 Seulement lecture : 3 Compr+Lect : 3 Aucune : 3

Tableau 10 : Activités de communication langagière des participants

Pour conclure cette présentation des participants de notre étude, il nous semble important de mentionner que lorsque l'expérimentation a été mise en œuvre, tous les participants du GrE étaient conscients qu'ils participaient à une étude de recherche en sciences du langage, même si le test en soi prenait place dans un ensemble d'activités optionnelles auxquelles tous les étudiants devaient assister pour pouvoir valider le cours ESB2BOLX. Le programme du cours désignait ces activités « *ateliers de langue* ».

D'autre part, quant aux participants du GrC, ils sont tous des volontaires qui ont répondu de leur gré à l'appel que nous avons fait par l'intermédiaire de l'AF et du DEFLE.

L'étude a eu lieu à deux périodes : les tests du GrE ont été réalisés entre février et mars 2013 et les tests du GrC se sont déroulés entre mars et juillet 2013. Étant donné notre emploi du temps et la disponibilité des participants, cette étude fut menée à bien en une durée de 6 mois, de février à juillet 2013.

3.3. ÉLABORATION DU MATÉRIEL LINGUISTIQUE

D'après les descripteurs du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), l'utilisateur indépendant (Niveau B) est capable de poursuivre une interaction et de faire face aux problèmes de la vie quotidienne. Suivant l'approche arborescente du CECRL, il peut être classé, dans le niveau B1, B1+ ou B2, compte tenu de la quantité d'informations qu'il peut échanger, de sa capacité à interagir et à argumenter et de son degré de *conscience de la langue* (Conseil de l'Europe, 2001 : 32-33).

Nous intéressant à ce dernier point, nombreuses sont les études à postuler que l'éveil et l'essor de la conscience de la langue sont un facteur capital pour l'apprentissage de L2.

Définie par le CECRL (2001 : 85) comme « *la connaissance et la compréhension des principes selon lesquels les langues sont organisées et utilisées* », la conscience de la langue permettrait à l'apprenant de réaliser des introspections sur les structures de la L2 et, par conséquent, d'analyser la construction des phrases.

Cette analyse, réalisée par l'activation de savoirs déclaratifs ou procéduraux (en L1 ou en L2), lui permettrait d'observer le système de la langue cible, de le comparer avec d'autres systèmes connus (celui de la L1 ou ceux d'autres langues apprises) et de l'évaluer ; ces activités relèvent principalement de la *compétence grammaticale* (Bialystok, 1999 ; Kim, 2003 ; Perales Ugarte, 2004).

Cela dit, l'une des expressions les plus importantes de la compétence grammaticale des utilisateurs d'une langue est leur capacité à émettre des jugements sur le niveau de correction de leurs propres performances ou celles d'autrui (Riegel, Pellat et Rioul, 2005). Il s'agit de processus cognitifs se servant de différents types de connaissances, qui permettent à l'utilisateur d'évaluer l'impact potentiel ou réel de ces performances ainsi que leur justesse par rapport aux normes et représentations de la langue cible.

Ces considérations théoriques sont à la base des tâches que nous proposons lors de l'étape 2 de notre expérimentation (tâche de décision *oui/non* et sous-tâches) : nous présentons des stimuli linguistiques afin de les faire juger par les participants aux tests en termes de *phrase correcte/phrase incorrecte*.

Le corpus que nous avons conçu est composé d'une série de 36 phrases écrites et oralisées (dorénavant « *items* »²⁸). Tous les items gardent les mêmes caractéristiques (Charaudeau, Darbord et Pottier, 1994) :

- ils comportent un ou deux énoncés simples contenant une relation prédicative ;
- les énoncés de chaque item ont un syntagme nominal et un ou deux syntagmes verbaux ;
- il s'agit d'assertions (toutes les phrases sont oralisées avec une intonation descendante) ;
- ils contiennent en moyenne entre 7 et 9 mots et ont une durée de réalisation orale comprise entre 2340 ms et 3340 ms ;
- chaque item présente une phrase sémantiquement et pragmatiquement plausible (même lorsque la phrase est incorrecte).

La série d'items est composée de 18 phrases erronées et 18 phrases correctes. 5 items supplémentaires (3 phrases correctes et 2 phrases incorrectes) servent à la phase d'entraînement des participants destinée à la familiarisation avec l'instrument de collecte de données²⁹.

²⁸ Nous désignons ici par « item » l'ensemble formé par la phrase écrite et la phrase oralisée, utilisé à la tâche 1.

²⁹ L'utilisation des phrases d'entraînement est expliquée dans le paragraphe 3.4 où nous décrivons les instruments employés pour la collecte de données et le déroulement des tâches d'expérimentation.

3.3.1. CHOIX DES STIMULI LINGUISTIQUES : CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES ET RECHERCHES PRÉLIMINAIRES

Les stimuli linguistiques ont été conçus principalement à partir des considérations théoriques que nous avons abordées dans 1.3.1 sur les éléments de grammaire qui posent problème aux francophones qui apprennent l'ELE. Nous nous sommes aussi basé sur notre connaissance de l'enseignement/apprentissage de l'ELE (observations empiriques) et de l'expérience de nos confrères et consœurs (recherches préliminaires).

Par ailleurs, les travaux se concentrant sur l'apprentissage de l'ELE par des francophones mettent l'accent, d'une part, sur les calques linguistiques faits à partir du système verbotemporel de la L1 sur le système de la L2 et, d'autre part, sur la difficulté d'acquisition des structures conceptuelles profondes telles que les périphrases verbales, les collocations prépositionnelles ou les locutions adverbiales, notamment (Nginios, 2013 ; Paquet, 2012 ; Sossouvi, 2009).

Cette classification d'erreurs chez les francophones s'accorde avec nos propres observations en cours d'ELE, tout particulièrement lors que nous sommes amené à évaluer des travaux écrits et des performances orales des apprenants. Quel enseignant d'ELE n'a pas été désespéré en essayant de corriger ses apprenants sur l'usage des prépositions *a* et *en* en espagnol (« *Ir A España EN bicicleta* » ou « *Trabajar EN París y volver A Toulouse los fines de semana* ») ? Il en était de même pour bien d'autres catégories grammaticales.

C'est justement cette question qui nous a conduit à réaliser une étude préliminaire avec les enseignants d'espagnol de notre entourage. Cette démarche a eu pour but de répertorier les erreurs des apprenants francophones et les niveaux où elles apparaissaient le plus fréquemment.

Dans cette étude, 16 enseignants de différents horizons (éducation secondaire, éducation supérieure et instituts de langues) ont répondu à une enquête sur les erreurs grammaticales commises par leurs apprenants à différents stades de leur apprentissage. Il s'agissait d'un questionnaire en espagnol à réponses ouvertes (5 questions) cherchant à collecter des données principalement qualitatives (erreurs perçues), mais aussi quantitatives (nombre d'enseignants ayant perçu la même erreur). Ces données nous ont permis, tout d'abord, de connaître les types d'erreurs les plus remarquées par nos

confrères et consœurs, et ensuite les niveaux où ces erreurs sont perçues. Une copie de l'outil de collecte de donnée est présentée en annexe.

Les résultats de cette étude préliminaire sont synthétisés sur le tableau ci-dessous. Dans ce tableau, nous avons classé les erreurs citées par les enseignants enquêtés ainsi que le pourcentage de fois où chaque erreur a été mentionnée par niveau d'apprentissage.³⁰ Pour classer et grouper les erreurs grammaticales mentionnées par les enseignants nous nous sommes inspiré de la classification de Sossouvi (2009) dans son étude sur l'acquisition de l'ELE par des apprenants francophones en Afrique.

1) Erreurs liées à l'accord du genre et du nombre	Niveau d'apprentissage					
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
1.1. Confusion de genre entre les noms : <i>*la reloj (l'horloge), *los nubes (les nuages)</i>	100	88	88	50	0	0
1.2. Généralisation des règles d'accord de mots : <i>*la problema (le problème), *el mano (la main)</i> .	100	100	88	25	10	0
1.3. Confusion entre les adjectifs possessifs : <i>*mi amigos (mes amis), *nos cursos (nos cours)</i> .	100	100	94	0	0	0
1.4. Confusion entre les pronoms <i>usted/ustedes/vosotros (Vous)</i> et leurs adjectifs possessifs correspondants	94	100	100	19	19	0
1.5. Accord des pronoms <i>nosotros</i> et <i>vosotros</i> au féminin.	88	88	88	25	0	0

2) Erreurs liées aux usages de temps/modes verbaux et utilisation des auxiliaires	Niveau d'apprentissage					
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
2.1. Utilisation abusive de pronoms toniques : <i>yo me llamo Luis y *yo tengo 20 años (moi, je m'appelle Luis et j'ai 20 ans)</i> .	100	75	0	0	0	0
2.2. Diphtongaison verbale : <i>*dormo (je dors), *empezo (je commence)</i> .	100	100	0	0	0	0
2.3. Confusion entre les temps du passé : <i>Prétérit composé</i> (généralement comparé au <i>passé composé</i> du FR), <i>Prétérit simple</i> (généralement comparé au <i>passé simple</i> du FR) et <i>Prétérit imparfait</i> (usage comparable à l'imparfait du FR) ³¹	0	100	100	75	50	0
2.4. Formation du <i>Prétérit composé</i> avec <i>SER</i> en tant qu'auxiliaire : <i>*Pedro es ido a París (Pedro est parti à Paris)</i> .	25	100	0	0	0	0
2.5. Utilisation de l' <i>Imparfait</i> de l' <i>indicatif</i> avec la condition introduite par <i>si</i> : <i>*si yo era rico... (si j'étais riche...)</i>	0	0	100	100	25	6
2.6. Utilisation du <i>Présent</i> à la place de l' <i>Impératif affirmatif</i> et <i>négatif</i> : <i>*vienes/*no vienes (viens/ne viens pas)</i>	100	100	100	50	0	0
2.7. Utilisation du <i>Présent</i> à la place de périphrases verbales exprimant l'aspect progressif ou continu : <i>ahora no puedo hablar *porque veo la televisión (je ne peux pas parler parce que je regarde la télévision)</i>	25	75	100	75	0	0
2.8. Utilisation du <i>Futur simple</i> pour identifier un moment dans le futur avec « <i>Cuando</i> » : <i>*cuando seré grande, comparé una casa (quand je serai grand, j'achèterai une maison)</i> .	0	0	100	75	50	13
2.9. Utilisation de l' <i>Indicatif</i> avec les expressions de souhait, désir, pétition ou ordre : <i>Quiero que *vienes (je veux que tu viennes)</i> .	0	0	100	100	75	0

³⁰ Nombre total d'enseignants enquêtés : 16 (100%) ; 1 enseignant enquêté : 6%.

³¹ Nous employons ici la terminologie qu'utilise la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2010). Dans cet ouvrage, la forme « *he cantado* » est appelée *pretérito perfecto compuesto* (que nous traduisons par *prétérit composé*) et la forme « *canté* », *pretérito perfecto simple* (que nous traduisons par *prétérit simple*).

3) Erreurs liées à l'utilisation des articles et ordre de mots	Niveau d'apprentissage					
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
3.1. Utilisation inutile des articles : ?soy <u>un</u> estudiante (je suis étudiant), * <u>una</u> otra persona (une autre personne), * <u>la</u> casa <u>la</u> más grande (la maison la plus grande).	100	75	75	25	0	0
3.2. Ordre des adjectifs : * <u>una grande casa</u> (une grande maison), *es un <u>simpático chico</u> (c'est un garçon sympathique).	100	100	100	75	0	0

4) Erreurs liées à l'utilisation de préposition et de collocations prépositionnelles	Niveau d'apprentissage					
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
4.1. Confusion entre les prépositions A/En et Por/Para	100	100	100	100	100	75
4.2. Omission de la préposition A pour introduire le COD animé : *Ver <u>alguien</u> (voir quelqu'un).	100	100	100	88	75	0
4.3. Introduction d'un verbe à l'Infinitif avec la préposition DE : Es necesario * <u>de leer</u> (il est nécessaire de lire).	100	100	100	100	94	75

5) Erreurs de vocabulaire (faux amis et dichotomie conceptuelle)	Niveau d'apprentissage					
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
5.1. Ser/Estar (être)	100	100	100	100	88	50
5.2. Ir/Venir (aller/venir) ou Llevar/Traer (apporter/amener)	100	100	88	75	38	13
5.3. Tener/Haber (avoir)	100	19	0	0	0	0
5.4. Traductions du verbe « Devenir » (volverse, llegar a ser, convertirse, ponerse, quedarse)	0	0	100	100	100	0
5.5. Venir de+infinitif à la place de Acabar de+Infinitif : * <u>Vengo de cumplir 20 años</u> (Je viens d'avoir 20 ans).	0	31	100	75	0	0
5.6. Seguir a+Infinitif à la place de Seguir+gérondif : * <u>Sigo a escribir mi memoria</u> (je continue à rédiger mon mémoire).	0	31	100	75	0	0
5.7. Expressions langagières inadéquates : ?Es la vida (c'est la vie), *No problema (pas de problème), ?En efecto (en fait), ?Hacer la fiesta (faire la fête)	0	13	38	100	0	0

Tableau 11 : Synthèse des résultats de l'enquête préliminaire

Les données recueillies nous ont montré une certaine harmonie au moment de citer les erreurs les plus communes à différents stades de l'apprentissage de l'espagnol. En effet, les erreurs citées correspondent, presque dans leur totalité, à des structures qui diffèrent du français.

Nous soulignons que les réponses des enseignants ont été très homogènes en ce qui concerne la typologie des erreurs. Il s'agit d'erreurs présentes chez les apprenants francophones dès le début de leur apprentissage. Ces catégories semblent leur poser problème dans la mesure où elles exigent un contrôle élevé de la part des apprenants, chose difficile à faire, surtout lorsque la pratique de la langue se limite à quelques heures par semaine. Autrement dit, ils connaissent bien la structure parce qu'ils l'ont étudiée depuis longtemps (du moins, pour celles qui sont étudiées au niveau A), mais, dans des activités de production ou d'interaction, il est difficile pour eux d'utiliser la forme correcte.

La variation la plus importante se trouve, néanmoins, sur le stade d'apprentissage où les erreurs sont évoquées. Par exemple, tous les enseignants ont mentionné des erreurs de traduction sur les différentes connotations que le verbe « Devenir » peut avoir en espagnol ; pourtant, elles ne sont mentionnées qu'aux stades intermédiaire (B1 et B2) et avancé (C1). Il en va de même pour la typologie des erreurs qui concerne l'utilisation du subjonctif.

Pour nous, bien que ces erreurs soient aussi observables au début de l'apprentissage, c'est seulement dans les niveaux intermédiaires ou avancés que l'enseignant commence à les souligner et à les corriger. D'après Cuq et Gruca (2005), le traitement pédagogique de l'erreur est ciblé sur des points choisis au préalable, soit par l'enseignant lui-même, soit par un programme imposé (*i.e.* les méthodes et la progression prescrites par les institutions). Vu que, dans le cas de l'espagnol, les contenus grammaticaux et lexicaux sont donnés par le *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (désormais PCIC) (Instituto Cervantes, 2006), il est normal que l'ensemble des enseignants enquêtés souligne telle ou telle erreur à des moments précis de l'apprentissage, notamment en ce qui concerne les éléments les plus complexes de la langue (*i.e.* l'utilisation du subjonctif ou les expressions idiomatiques).

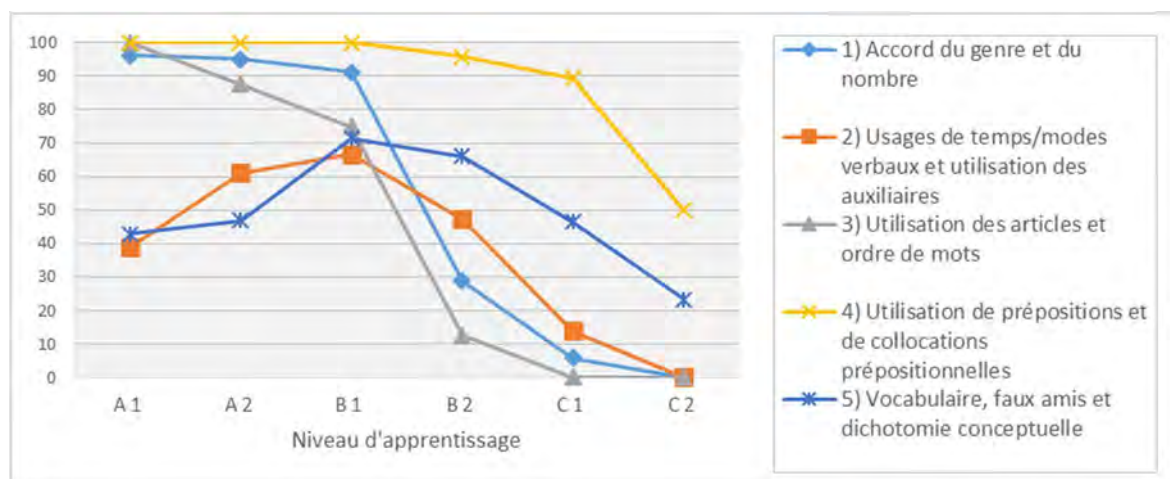


Figure 9 : Résultats de l'enquête préliminaire sur les erreurs des francophones apprenant l'ELE

Les informations que nous a fournies cette analyse attirent notre attention sur les catégories qui, d'après les enseignants, prennent le plus de temps à disparaître. Si l'on observe les différentes catégories classées dans le tableau présenté plus haut, on

remarque que le répertoire de la plupart des erreurs commence à décliner après le niveau B1. Or, ce n'est pas le cas des catégories suivantes :

- 2.5. Utilisation de l'Imparfait de l'indicatif avec la condition introduite par « *si* »
- 2.8. Utilisation du *Futur* pour identifier un moment dans le futur avec « *Cuando* »
- 4.1. Confusion entre les prépositions *a/en* et *por/para*
- 4.3. Introduction d'un verbe à l'infinitif avec la préposition *de*
- 5.1. Confusion entre les verbes *ser/estar*
- 5.2. Confusion entre les verbes *ir/venir* ou *llevar/traer*

Par ailleurs, nous ne trouvons pas ces données étonnantes, car elles s'accordent parfaitement à ce que nous avons constaté dans nos cours d'espagnol depuis le début de notre carrière d'enseignant. Néanmoins, il nous semble important de souligner que la plupart des erreurs évoquées se situent surtout dans les niveaux *débutant* (A1 et A2) et *intermédiaire* (principalement B1) ; les enseignants enquêtés ont très rarement classé des erreurs aux niveaux avancés C1 et C2, ce qui nous laisserait penser que c'est à partir du niveau B2 que se consolident les bases de la L2 et que les erreurs sont moins perceptibles.

C'est à partir de ce constat que nous avons décidé de construire un corpus de phrases évoquant quelques-unes de ces catégories (la totalité étant difficile à aborder à cause de la contrainte du temps). Notre matériel linguistique est axé donc sur des structures qui concernent : (1) l'utilisation binômes prépositionnels *a/en* et *por/para* (catégorie 4.1) ; (2) le choix entre les verbes *ser* et *estar* (catégorie 5.1) ; et (3) l'élection entre les modes *indicatif* et *subjunctif* (catégories 2.5 et 2.8).

Dans le cas des deux premières catégories, les apprenants francophones d'espagnol sont confrontés à ces différences depuis le « *niveau introductif ou découverte* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 24), c'est-à-dire le niveau A1 selon le CECRL. La troisième catégorie se centre sur l'un des aspects les plus représentatifs du niveau d'« *utilisateur indépendant* » (Niveau B1 et B2) pour l'espagnol qui sont décrits dans le *PCIC Vol. 2* (Instituto Cervantes, 2006).

La maîtrise de ces erreurs exige un contrôle important des structures syntaxiques de l'espagnol qui font partie de la compétence grammaticale, dans les mots du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), de tout utilisateur de la langue.

Nous présentons maintenant les phases dont se compose notre matériel linguistique, en expliquant les catégories linguistiques pour lesquelles elles ont été conçues.

3.3.2. PRÉPARATION DU CORPUS DE PHRASES

Le matériel linguistique employé à la tâche 1 — et aux sous-tâches qui en découlent — est composé de 36 phrases : 12 phrases sur l'utilisation des binômes prépositionnels (6 phrases concernant les prépositions *a/en* et 6 phrases relatives aux prépositions *por/para*) ; 12 phrases à propos du choix entre les verbes *Ser* et *Estar* ; et 12 phrases pour l'élection entre les modes *indicatif* et *subjunctif*.

De la même façon, chaque catégorie du corpus comporte un nombre égal de phrases correctes et de phrases contenant une erreur (Tableau 8).

	Phrases correctes	Phrases incorrectes	Total de phrases
1a. Phrases <i>a/en</i>	3	3	6
1 b. Phrases <i>por/para</i>	3	3	6
2. Phrases <i>Ser/Estar</i>	6	6	12
3. Phrases <i>indicatif/subjonctif</i>	6	6	12
Total de phrases	18	18	36

Tableau 12 : Catégories des phrases du corpus

En ce qui concerne les phrases correctes, elles respectent les règles syntaxiques de l'espagnol et, d'un point de vue sémantique ou pragmatique, elles ne seraient pas ambiguës pour un hispanophone. Néanmoins, elles peuvent présenter des difficultés pour les apprenants francophones à plusieurs niveaux :

- D'une part, les liens entre les énoncés qui composent les phrases sont parfois très denses, notamment sur celles qui comportent une subordination au subjonctif.
- D'autre part, les constructions présentées dans chacune des phrases divergent beaucoup des classiques constructions de « *type actif* » où le sujet réalise l'action sur le prédicat (Pottier, Darbord et Charaudeau, 2005 : 100).

- De la même façon, les formes du prédicat sont variables dans ces phrases, notamment dans les cas où des verbes modaux ou aspectuels sont employés.
- Enfin, les catégories pour lesquelles les phrases ont été conçues ne sont pas tout à fait transparentes. Une phrase peut évoquer des éléments grammaticaux de diverses catégories.

Ces caractéristiques des phrases correctes sollicitent une grande attention de la part de l'apprenant parce qu'elles pourraient corrompre ses jugements s'il manque de contrôle, non seulement sur les catégories évoquées dans le corpus, mais aussi sur d'autres catégories non abordées dans le corpus telles que la conjugaison, les temps verbaux, le genre des mots, entre autres.

Nous présentons dans le tableau ci-dessous la liste de phrases correctes et leur traduction en français, en le mettant en correspondance avec la catégorie grammaticale sous laquelle elles ont été conçues principalement. De la même façon, nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que le numéro de chaque phrase correspond à la façon dont les résultats s'affichaient sur l'ordinateur. Nous avons préféré maintenir les mêmes numéros pour garder une harmonie entre la présentation du matériel linguistique et la présentation des résultats. À ce sujet, les phrases correctes correspondent aux chiffres pairs et les phrases incorrectes aux chiffres impairs.

Catégorie	Phrase correcte	Traduction en français
<i>ind/sbj</i>	01. Es terrible que haya tantos coches en la ciudad.	01. Il est terrible qu'il y ait autant de voitures en ville.
<i>a/en</i>	03. Llegamos a Valencia y estuvimos ahí dos días.	03. Nous sommes arrivés à Valence et nous y sommes restés deux jours
<i>ser/estar</i>	05. No estoy de acuerdo con ninguna ideología.	05. Je ne suis d'accord avec aucune idéologie.
<i>ser/estar</i>	07. La camisa amarilla está dentro del armario.	07. La chemise jaune se trouve dans l'armoire.
<i>ser/estar</i>	09. Para perder peso lo mejor es hacer deporte.	09. Pour perdre du poids, il vaut mieux faire du sport.
<i>por/para</i>	11. El tren de noche pasa por Zaragoza	11. Le train de nuit passe par Saragosse
<i>por/para</i>	13. Los niños no deben ver películas para adultos	13. Les enfants ne doivent pas regarder des films pour adultes.
<i>a/en</i>	15. Este fin de semana me quedo en casa.	15. Ce weekend je reste à la maison.
<i>ind/sbj</i>	17. Sabes que no me gusta que llegues tarde a casa.	17. Tu sais que je n'aime pas que tu rentres tard.
<i>a/en</i>	19. En verano el sol se oculta muy tarde.	19. En été le soleil se couche très tard.
<i>ser/estar</i>	21. La operación es un éxito absoluto.	21. L'opération est un succès total.
<i>ind/sbj</i>	23. Quizás la situación del país mejorará pronto.	23. Peut-être que la situation du pays s'améliorera bientôt
<i>ind/sbj</i>	25. Tengo que irme antes de que amanezca.	25. Je dois partir avant l'aube.
<i>ind/sbj</i>	27. Te escucharé sólo si hablas lentamente	27. Je t'écouterai seulement si tu parles lentement
<i>ser/estar</i>	29. Este año el festival es en Barcelona	29. Cette année le festival se passe à Barcelone.
<i>ind/sbj</i>	31. El profesor me pidió que hiciera los deberes.	31. Le professeur m'a demandé de faire les devoirs.
<i>ser/estar</i>	33. Son tres los autores de esta novela.	33. Les auteurs de ce roman sont trois.
<i>por/para</i>	35. Ella corre todos los sábados por la mañana.	35. Elle court tous les samedis matin

Tableau 13 : Phrases correctes du corpus

Quant aux phrases incorrectes (chiffres pairs), elles ne portent qu'une seule erreur. C'est pourquoi nous avons veillé à ce que, sur cette catégorie de phrases, l'erreur se trouve à différents endroits de l'énoncé : au début, au milieu et à la fin. Il a été décidé ainsi pour éviter une mécanisation de la tâche lorsque les participants les jugeraient lors du TJG. Nous les présentons maintenant, accompagnées de leur correction ainsi que de leur traduction respective³².

Type d'erreur	Phrase erronée	Version correcte	Traduction en français
<i>ser/estar</i>	02. *El Everest <u>está el monte</u> más alto del mundo.	02. El Everest es el monte más alto del mundo.	02. L'Everest est le mont le plus haut du monde.
<i>a/en</i>	04. ?He puesto la ropa sucia <u>a la lavadora</u> .	04. He puesto la ropa sucia en la lavadora.	04. J'ai mis le linge sale dans le lave-linge.
<i>ind/sbj</i>	06. *Él deseaba con ansiedad <u>que sus hijos estudiaban</u> .	06. Él deseaba con ansiedad que sus hijos estudiaran.	06. Il souhaitait impatiemment que ses enfants étudient/étudiassent
<i>por/para</i>	08. *Todo lo que ha pasado es <u>para tu culpa</u> .	08. Todo lo que ha pasado es por tu culpa.	08. Tout ce qui s'est passé est de ta faute.
<i>ind/sbj</i>	10. ?Yo me compraría un coche <u>si tenía dinero</u> .	10. Yo me compraría un coche si tuviera dinero.	10. Je m'achèterais une voiture si j'avais de l'argent.
<i>ind/sbj</i>	12. * <u>Cuando terminarás</u> los deberes, podrás jugar.	12. Cuando termines los deberes, podrás jugar.	12. Quand tu finiras/auras fini tes devoirs, tu pourras jouer.
<i>ind/sbj</i>	14. *Espero <u>que Miguel viene</u> esta tarde.	14. Espero que Miguel venga esta tarde.	14. J'espère que Miguel vient/viendra cet après-midi.
<i>ser/estar</i>	16. ? <u>Martín es cansado</u> desde los exámenes.	16. Martín está cansado desde los exámenes.	16. Martin est fatigué depuis les examens.
<i>ser/estar</i>	18. ?La fiesta de San Valentín <u>está en febrero</u> .	18. La fiesta de San Valentín es en febrero.	18. La fête de la Saint-Valentin a lieu en février
<i>por/para</i>	20. ?Tengo que terminar el informe <u>por mañana</u> .	20. Tengo que terminar el informe para mañana.	20. Je dois finir le rapport pour demain.
<i>a/en</i>	22. *Los españoles trajeron el cacao <u>en Europa</u> .	22. Los españoles trajeron el cacao a Europa.	22. Les Espagnols amenèrent le cacao en Europe
<i>ind/sbj</i>	24. *Hoy vemos a un amigo <u>que conocíamos ayer</u> .	24. Hoy vemos a un amigo que conocimos ayer.	24. Aujourd'hui nous allons voir un garçon que nous avons rencontré hier.
<i>ser/estar</i>	26. *Sólo dos de mis hijos <u>son estudiando</u> .	26. Sólo dos de mis hijos están estudiando.	26. Seulement deux de mes enfants étudient.
<i>por/para</i>	28. ?El ser humano debe trabajar <u>por comer</u> .	28. El ser humano debe trabajar para comer.	28. L'être humain doit travailler pour manger.
<i>a/en</i>	30. *En verano voy de vacaciones <u>en Ecuador</u> .	30. En verano voy de vacaciones a Ecuador.	30. Cet été, je pars en vacances en Équateur.
<i>ind/sbj</i>	32. *Creo que la tecnología <u>nos ayude</u> mucho.	32. Creo que la tecnología nos ayuda mucho.	32. Je pense que la technologie nous aide beaucoup.
<i>ser/estar</i>	34. ?En esta foto, mi madre <u>es sentada</u> a mi lado.	34. En esta foto, mi madre está sentada a mi lado.	34. Sur cette photo, ma mère est assise à côté de moi.
<i>ser/estar</i>	36. ?Generalmente, los cantantes de Jazz <u>están negros</u> .	36. Generalmente, los cantantes de Jazz son negros.	36. Généralement, les chanteurs de Jazz sont noirs.

Tableau 14 : Phrases incorrectes du corpus

³² Nous employons ici deux symboles pour marquer les phrases incorrectes : l'astérisque (*) précède une phrase qui ne respecte pas les règles syntaxiques de l'espagnol et qui ne serait comprise dans aucun contexte ; le point d'interrogation (?) précède les phrases qui ne seraient acceptables que dans un contexte beaucoup trop limité relevant d'une situation d'énonciation très précise.

Les erreurs que nous avons incluses dans ces phrases correspondent, pour un grand nombre, à des fautes que nous avons repérées chez nos apprenants soit dans des performances orales, soit dans des productions écrites, notamment dans les cours de niveau B1.

Pour certaines de ces erreurs, il s'agit de structures calquées du français qui font partie de l'interlangue de l'apprenant (phrases n° 10, n° 12, n° 22 et n° 30) ; pour d'autres, il s'agit de constructions qui touchent au domaine du lexicosémantique (les confusions entre *ser* et *estar*, ou entre *por* et *para*). Dans tous les cas, nous avons construit des phrases non acceptables par des hispanophones aussi bien d'un point de vue sémantique que d'un point de vue grammatical.

À présent, nous allons présenter les catégories lexicogrammaticales sélectionnées (prépositions *a/en* et *por/para*, verbes *ser/estar* et choix modal *indicatif/subjonctif*), tout en les mettant en relation avec les valeurs qu'elles expriment en espagnol. Nous décrivons ensuite les phrases en expliquant, d'une part, en quoi elles sont correctes ou erronées (**description de la phrase**) et, d'autre part, en quoi elles peuvent biaiser le jugement des participants (**attention sur des formes non ciblées**).

3.3.2.1. LES PRÉPOSITIONS *A/EN* ET *POR/PARA*

Tout énoncé comporte des éléments linguistiques qui sont reliés les uns aux autres pour donner du sens au discours (qu'il soit oral ou écrit).

Pottier, Darbord et Charaudeau (2005 : 215), dans leur ouvrage *Grammaire explicative de l'espagnol*, distinguent un groupe d'éléments (« les *relateurs* ») qui établissent la relation entre *des syntagmes nominaux* et *des propositions* pour exprimer une *subordination* ou une *coordination*. Ce groupe comprend ce que nombreux ouvrages en grammaire³³ désignent comme des *particules* : un ensemble d'éléments syntaxiques et discursifs — à définition *très éthérée* (Bosque, 1990) — où sont réunis des conjonctions

³³ Vid. Pottier et al. (2005 : 215) ; Bosque (1990a : 193-197) ; RAE (2010) ; Laguna (2004) ; Serrano (2006), entre autres.

(y, si, pero...), certains adverbes (*ahora, sí, aquí...*) et, ce qui nous intéresse ici, des *prépositions* (*a, en, por, para...*).

En tant que *relateur*, la préposition est un mot « *purement grammatical* » servant à introduire un élément qu'il relie par moyen d'une « *dépendance syntaxique* » à un autre mot de la phrase (Serrano, 2006 : 146).

La *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2010 : 557-558), définit les prépositions comme « *des mots invariables et presque toujours atones qui se caractérisent par le fait qu'ils introduisent le complément* ». Elles forment ainsi « *une classe grammaticale fermée* » dans laquelle on distingue des prépositions simples (*a, en, por, para, de...*) et de locutions prépositionnelles (*al lado de, junto a, encima de, alrededor...*) (RAE, 2010 ; Gerboin et Leroy, 2009). Du point de vue syntaxique, le regroupement que font la préposition et l'élément qu'elle introduit est défini par Riegel, Pellat et Rioul (2009) comme le **groupe prépositionnel** (désormais, GP)³⁴.

En espagnol, les éléments régis par la préposition (des syntagmes nominaux ou des propositions, selon Pottier, Darbord et Charaudeau, 2005³⁵) gardent une équivalence nominale sur le plan théorique (Bénaben, 2002) dans le sens où une **proposition à l'infinitif** (dorénavant, INF) ou une **proposition introduite par une particule** *que, de* ou *si* (à partir d'ici, PROP) peuvent être transposées à l'idée d'un **syntagme nominal** (dès à présent, SN)³⁶. Par exemple :

- (1) Compramos un regalo para Juan (SN)
- (2) Compramos un regalo para celebrar el cumpleaños de Juan (INF)
- (3) Compramos un regalo para que Juan se alegrara (PROP)

Dans le GP de l'énoncé (1), « Juan » a la valeur indiscutable du SN. Néanmoins, dans le cas de (2), la INF « celebrar el cumpleaños de Juan » peut être transposée par un SN évoquant l'action de fêter. Il en va de même pour (3) où « que Juan se alegrara » garde une équivalence avec le but de l'action. Un argument qui peut valider ce postulat est le

³⁴ Le GP est appelé « terme » dans la tradition grammaticale hispanique (RAE, 2010).

³⁵ Les grammaires classiques incluent d'autres types d'éléments reliés par les prépositions tels que l'adjectif, le gérondif (avec la préposition *en*), l'adverbe ou certains syntagmes prépositionnels. Dans le cadre de notre étude, ces éléments ne sont guère importants pour la construction de notre matériel linguistique. Le lecteur intéressé par la classification des éléments introduits par les prépositions peut consulter les travaux de Goosse et Grevisse (1993) ou de Coste et Redondo (1965) ; ou les ouvrages de référence de De Bruyne (1998) ou De Gerboin et Leroy (2009).

³⁶ Nous employons ici la terminologie utilisée par Pottier, Darbord et Charaudeau (2005).

fait qu'en espagnol (tout comme en français, d'ailleurs), on peut remplacer les propositions par des pronoms démonstratifs (*esto, eso, aquello*).

En ce qui concerne le rôle des prépositions dans la maîtrise de la langue, Fernández López (1997 : 12) signale que « *la connaissance profonde d'une langue ne s'acquiert pas tant que l'on ne maîtrise pas complètement le système des prépositions* »³⁷. Ce postulat serait valable aussi bien pour les natifs d'une langue que pour les apprenants de L2 vu que, en raison de leur fréquence d'utilisation dans toutes les langues et de leur charge sémantique, les prépositions sont la source de nombreuses erreurs.

D'après la RAE (2010), le rôle des prépositions est celui de marquer sémantiquement le GP qu'elles introduisent dans le but d'y ajouter une certaine interprétation au prédicat principal de la phrase. Cette valeur sémantique permettant d'interpréter le sens du GP relève essentiellement du dictionnaire. Néanmoins, elle concerne aussi l'analyse grammaticale étant donné qu'elle donne du sens également au groupe fonctionnel qu'elle introduit (Riegel, Pellat et Rioul, 2009).

Sur ce sujet, Coste et Redondo (1965) argumentent que l'importance des prépositions en espagnol est due à leur rôle dans la structuration de la langue. Du point de vue historique, nombreuses prépositions ont remplacé « le cas » en latin ; voilà pourquoi, pour la plupart de langues romanes, elles remplissent des fonctions grammaticales comme celles de complément d'objet, de complément déterminant ou de complément circonstanciel. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles les prépositions les plus utilisées sont associées à l'idée de 'mouvement'. Il en est ainsi, car leur utilisation dépend de manière significative de la représentation des sujets parlants par rapport aux coordonnées spatiotemporelles, ce qui nous renvoie à nouveau sur le champ sémantique.

En ELE, les difficultés liées à l'apprentissage des prépositions reposent donc, d'une part sur leur complexité au sein même de la grammaire espagnole et, d'autre part, sur les caractéristiques sémantiques qui les différencient des autres langues.

³⁷ Notre traduction.

Par ce fait, l'emploi des prépositions représente l'un des aspects les plus délicats pour les hispanistes (en L1 et en L2). Cela se manifeste par la présentation d'inventaires sur les usages des prépositions (grammaires de référence suivant telle ou telle approche) variant d'un ouvrage à l'autre en fonction de leur taux d'utilisation ou de leurs caractéristiques syntaxiques.

A. Les prépositions *a* et *en*

Quiconque ayant enseigné l'espagnol aux francophones connaît les difficultés que les prépositions *a* et *en* représentent pour ce groupe linguistique, même à des niveaux d'apprentissage avancés. En effet, toutes les deux partagent avec les prépositions *à* et *en* du français quelques caractéristiques aussi bien en matière de leur graphie (malgré l'accent) que de leurs valeurs sémantiques. Ces traits communs, qui les rendent particulièrement utiles pour les productions aux stades précoces d'apprentissage, deviennent très vite source de nombreuses erreurs dans les cas où leurs signifiés ne sont pas équivalents.

Nous présentons ici, à partir d'un recueil de plusieurs ouvrages³⁸, les principales valeurs des prépositions *a* et *en* de l'espagnol — dorénavant ***a* (es.)** et ***en* (es.)**, respectivement — en les mettant en relation avec les acceptions de leurs homonymes français — désormais ***à* (fr.)** et ***en* (fr.)**.

(a) Valeurs de la préposition *a* (es.)

La préposition *a* (es.) trouve son origine dans la préposition latine *AD* qui exprimait le mouvement, la localisation et la finalité. Elle était aussi employée pour introduire le complément d'objet direct (*VIDEO A PETRUM*), usage que conserve l'espagnol actuel (« *Veo a Pedro* »).

³⁸ Pour expliquer les usages et les acceptions des prépositions *a* et *en* (aussi bien en espagnol qu'en français), nous avons consulté les ouvrages de Camprubi, M. (2001), De Gerboin, P. et C. Leroy (2014), de De Bruyne, J. (1998), de Bénaben, M. (2002), en les mettant en rapport avec la grammaire de la RAE (2009) et la grammaire explicative de l'espagnol de Pottier, Darbord et Charaudeau (2005).

En espagnol, la préposition *a* (es.) sert avant tout à exprimer le *mouvement* ou le *déplacement* (dans le sens de *vers*, en français). Ainsi, elle exprime le mouvement d'une entité (humaine ou non) qui se déplace en direction d'une *entité-référence* qui est en amont de ce mouvement. Ce déplacement peut être physique ou abstrait. Par exemple :

- La préposition *a* (es.) introduit un complément de lieu ou de temps auquel s'ajoute la perception d'un mouvement d'approche réel (« *llegamos a Valencia* »), figuré (« *hemos llegado al final* ») ou réalisé dans le temps (« *llegamos a mayo* »). Dans ce contexte, elle précède aussi l'adverbe interrogatif *dónde* lorsqu'on exprime l'idée de déplacement (« *¿A dónde vamos?* ») et elle peut être employée avec les verbes d'attention (*mirar* ou *señalar*) si l'on souhaite mettre l'accent sur le lieu vers lequel l'attention est dirigée.
- Elle peut aussi introduire des INF exprimant un but à atteindre (« *he venido a verte* », « *salgo a comprar pan* »). Cet usage est plus restreint lorsqu'un verbe exprime aussi bien le but que le mouvement (*pararse*, *sentarse*, *alejarse*) ; pour éviter la confusion, l'espagnol utilise plutôt la préposition *para*.
- La préposition *a* (es.) est utilisée aussi dans les périphrases verbales qui indiquent, soit le commencement ou la répétition d'une action, soit l'entrée dans un état : *empezar a*, *comenzar a*, *disponerse a*, *volver a*, entre autres. Il s'agit dans ces cas-là d'un mouvement abstrait vers l'action qu'on s'apprête à accomplir.
- La préposition *a* (es.) introduit aussi, tout comme en français, un ou plusieurs compléments d'objet indirect ou compléments d'attribution (« *la tienda propone al comprador productos de lujo* »). Ici aussi, on trouve un mouvement abstrait de l'objet direct (« *productos de lujo* ») vers le complément indirect (« *el comprador* »). Ce mouvement est exprimé par le verbe *proponer*.

Toute idée de déplacement exclue, la préposition *a* (es.) peut aussi avoir une valeur de localisation spatiale et temporelle précise et ponctuelle, valeur partagée avec la préposition *en* (es.). Par exemple :

- Dans l'espace, *a* (es.) exprime un lieu précis ou un emplacement bien délimité (« *había mucha gente a la entrada del cine* »). La précision exprimée par *a* (es.) explique aussi son usage pour exprimer la direction (« *la iglesia está a mano derecha* ») ou la distance (« *hay una tienda a unos cuantos metros* »).

- La préposition *a* (es.) possède aussi une valeur de localisation temporelle précise et accompagne des expressions indiquant l'heure (« *nos vemos a las 3* »), le moment précis du jour (« *comemos al mediodía* »), la date (« *hoy estamos a 2 de mayo* »), l'âge (« *terminé la carrera a los 24 años* »), entre autres.

La préposition *a* (es.) est également employée avec des compléments circonstanciels ou des compléments déterminatifs :

- Avec le complément circonstanciel de manière, hérité de mots latins, la préposition *a* (es.) est utilisée ici dans des expressions idiomatiques telles que « *a palos* », « *a insultos* », « *a la fuerza* », « *a mano* », lesquelles correspondraient au sens de la préposition *con* (avec).
- Elle peut quelquefois introduire aussi des compléments exprimant des moyens de locomotion. C'est le cas de « *a pie* » ou « *a caballo* », qui échappent à l'usage généralisé de *en* (es.) pour les moyens de transport.
- Elle introduit aussi certains compléments déterminatifs servant à caractériser : « *a rayas* », « *a cuadros* », « *a franjas* ». Cet usage particulier échappe à l'usage généralisé de *de* (es.) qui est plus employé dans les cas de caractérisation (« *una camisa de manga larga* »). Certains auteurs argumentent que cet usage correspond à des emprunts au français sur les domaines vestimentaire et culinaire, profondément enracinés dans la langue espagnole³⁹.

C'est dans les utilisations que nous venons de présenter que la préposition *a* (es.) trouve le plus d'échos dans la préposition française *à* (à partir d'ici, *à* [fr.]). Il en va tout autrement pour les cas suivants.

Parmi les usages de la préposition *a* (es.), celui qui se différencie le plus de l'usage qu'on en fait en français est, peut-être, celui d'introduire le complément d'objet direct (COD) lorsqu'il s'agit d'un objet animé ou personnifié. Contrairement à ce qui se passe en français, la préposition *a* (es.) introduit un nom propre ou commun désignant une

³⁹ La position de la RAE sur ces utilisations est imprécise à cause de leur usage, qui est considérablement répandu dans le monde hispanophone. Certains linguistes proscrivent l'utilisation de ces constructions nominales, d'autres les acceptent privilégiant ainsi l'*usage* sur la *norme*. Quant à cet usage de la préposition *a* (es.) le lecteur trouvera plus d'information sur la position des auteurs dans les ouvrages de Salas Martí (1985), d'Escarpanter (1995), ou dans les ouvrages de la RAE (2010).

personne ou un objet que l'on dote d'une personnalité (« *vi a Maria* », « *buscaba a su perro* », « *llamó al médico* »). Or, cet usage présente de nombreuses exceptions, car, bien qu'il soit obligatoire d'utiliser la préposition *a* (es.) devant le COD animé ou personnifié, dans plusieurs cas elle apparaît moins systématiquement. Il est toutefois possible de déterminer certains principes qui sont plus ou moins variables :

- La préposition *a* (es.) est utilisée avec le nom propre d'un animal ou même avec le nom commun d'un animal avec lequel on a un lien d'affection (« *vacunaron al gato* »).
- Son usage est aussi observé avec des verbes dont le complément est communément une personne (« *ahuyentaron al lobo* »). À l'envers, elle peut aussi introduire un objet inanimé lorsque le verbe employé est habituellement utilisé avec une personne (« *despedían al Titanic* ») ou lorsque l'objet est personnifié (« *me enfrenté a mis miedos* »).
- Avec le verbe *querer*, l'utilisation de *a* (es.) distingue le sens en français d'*aimer* de celui de *vouloir*. Un phénomène similaire se passe avec le verbe *tener* qui n'utilise pas la préposition *a* (es.) à moins que le nom soit suivi d'adjectifs ou d'autres GP : « *tengo un tío* » (phrase qui exprime une situation fixe) vs « *tengo a mi tío enfermo* » ou « *tengo a mi tío en el hospital* » (phrases qui expriment une situation temporaire).
- La préposition *a* (es.) peut être omise lorsque le complément d'objet direct et le complément d'attribution sont des personnes (« *el director presentó el nuevo profesor a la clase* »).
- La préposition *a* (es.) n'est jamais employée ni avec le verbe *haber*, ni avec un nom au pluriel qui n'est pas précédé d'article ou d'adjectif possessif (« *quiero conocer amigos* » vs « *quiero conocer a tus amigos* »).

La préposition *a* (es.) se différencie de son homologue français *à* (fr.) lorsqu'elle introduit un syntagme nominal pour lequel on exprime un sentiment ou une perception (« *el amor a la patria* », « *el miedo a las inyecciones* », « *huele a queso* »). Sur ce point, il faut souligner les connotations que suggérerait l'utilisation de la préposition qu'emploie le français dans ces cas : « *el temor de los payasos* » (c'est-à-dire, la peur expérimentée par les clowns) est tout à fait différent de « *el temor a los payasos* » (c'est-à-dire, la peur provoquée par les clowns).

De la même façon, l'expression de la destination (« *un verre à vin* », « *une machine à coudre* ») ou celle de la caractérisation (« *la fille aux cheveux blonds* », « *l'homme à la casquette* »), ne sauraient pas se réaliser avec la préposition *a* (es.). Cette utilisation serait inacceptable pour un hispanophone qui, dans le cas de la destination, utilise de façon générale la préposition *de* (es.) ou de façon spécifique la préposition *para* (« *una copa de/para vino* ») et qui, dans le cas de la caractérisation, emploie la préposition *de* (es.) (« *la chica de pelo rubio* », « *el hombre de gorra* ») ou une PROP (« *la chica que tiene el pelo rubio* », « *el chico que lleva gorra* »).

En effet, la préposition *à* (fr.) comporte plusieurs emplois aussi difficiles à répertorier que ceux de *a* (es.), non seulement à cause des particularités sémantiques qu'elle présente, mais aussi par les caractéristiques qu'elle partage avec d'autres prépositions, notamment avec *en* (fr.). À cet égard, Melis (2003 : 96) souligne que ces particularités sont la conséquence d'une « *extension spectaculaire de ses domaines d'emplois* » sur le plan sémantique, ce qui l'a conduite corrélativement à une désémantisation importante à l'issue de l'évolution du latin au français :

[...] la préposition à est plus brève que ces antécédents latins, qu'elle condense en une seule forme qui s'amalgame à l'article défini et qui est enclitique, ce qui lui enlève une part de son autonomie. [...]

[...] ainsi les prépositions AD et AB étaient fondamentalement des prépositions directionnelles, indiquant d'ailleurs des orientations opposées, alors que à est un localisateur, qui peut uniquement développer un effet de sens directionnel sous l'effet du verbe ou du nom recteur. Cette dilution sémantique s'accompagne d'une extension de la distribution qui mène entre autres à des emplois soumis à des conditions pragmatiques : à l'entendre, à mon avis. La préposition ne parle plus du monde, mais du dire. (Melis, 2003 : 96)

En ce qui concerne ces usages partagés, observons les cas suivant⁴⁰s, que nous empruntons à Melis (2003 : 96) :

⁴⁰ Nous ne nous attarderons pas sur tous les contextes où la préposition *à* (fr.) alterne avec d'autres prépositions. Une revue élargie du sujet est proposée dans l'ouvrage de Ludo Melis (2003), *La préposition en français* ou dans celui de Maurice Grevisse et Michèle Lenoble-Pinson (2009), *Le français correct : Guide pratique des difficultés*.

- La préposition *à* (fr.) introduit les compléments locatifs répondant à la question « où ? » ; ces locatifs sont de nature directionnelle (« *Il va à Buenos Aires* ») ou de nature positionnelle (« *Il habite à Buenos Aires* »). Cependant, cette préposition n'est pas la seule à être employée en pareil contexte, étant donné que son utilisation dépend de la nature du complément locatif introduit. En voici quelques exemples :
 - Pour exprimer la *présence* ou le *déplacement vers* un lieu (« *il est détenu à la prison de Nantes* »), la préposition *à* (fr.) est remplacée par la préposition *en* (fr.) avec certains noms de lieu qui ne sont pas précédés d'article défini (« *se promener en forêt* », « *être en prison* » ou « *partir en colloque* »), tout comme la préposition *dans* qui exprime concrètement le sens d'*intérieurité* (« *se promener dans la forêt* »).
 - De la même façon, la préposition *à* (fr.) alterne avec d'autres prépositions lorsque le complément locatif concerne des « zones géographiques » :
 - Quand il s'agit d'un pays dont le nom est féminin, la préposition *à* (fr.) est remplacée par *en* (fr.) (« *il va en Colombie* » et non pas « **il va à la Colombie* »). Il en va de même pour les pays dont le nom commence par une voyelle, qu'ils soient masculins ou féminins (« *il habite en Angola* » et non pas « **il habite à l'Angola* »).
 - Lorsque le complément locatif concerne des régions ou des départements, la préposition *en* (fr.) est employée quand leur genre est féminin (« *je travaille en Haute-Garonne* » et non pas « **je travaille à la Haute-Garonne* ») ; dans le cas contraire, le français utilise la préposition *dans* (« *je reste dans le Poitou* » et non pas « **je reste au⁴¹ Poitou* »).
 - Enfin, si le complément locatif est une planète ou plus généralement un corps céleste, on emploie la préposition *sur* (« *vivre sur Mars* » et non pas « **vivre à Mars* »)⁴².

⁴¹ Forme enclitique qui amalgame *à* (fr.) avec l'article défini *le* (fr.) (*à+le=au*) ; il en va de même lorsque l'article défini est au pluriel (*à+les=aux*). Cette forme trouve un équivalent en espagnol uniquement avec l'article défini au singulier (*a+el=al*).

⁴² Nous attirons l'attention sur les différentes connotations des phrases « *je pars au soleil* » et « *je pars sur le soleil* » : dans le premier cas, on part vers un endroit où il fait beau (et peut-être chaud) ; le second cas pourrait être considéré comme un mode de suicide.

- La préposition *à* (fr.) introduit les compléments temporels répondant à la question « *quand ?* » (« *Nous sommes à la Saint Valentin* ») ; toutefois, cet usage concerne également la préposition *en* (fr.) lorsque le complément marque « *l'aspect duratif* » (« *en ce moment* », « *à ce moment-là* », « *en ces temps-là* ») (Riegel, Pellat et Rioul, 2009 : 644).
- Enfin, la préposition *à* (fr.) sert à introduire les compléments circonstanciels de manière (« *la soutenance est à huis clos* »), de cause (« *à la façon dont il parle, on dirait qu'il est du sud* »), de moyen (« *les feuilles mortes se ramassent à la pelle* ») et de caractéristique (« *l'homme à la barbe blanche* »). Or, la préposition *en* (fr.) introduit également certains compléments de manière tels que : *en short*, *en silence*, *en pleurs*. Un cas similaire est celui des moyens de locomotion où *en* (fr.) s'emploie avec les véhicules (« *venir en voiture* », « *voyager en avion* ») tandis que *à* (fr.) est utilisé avec les animaux (« *partir à cheval* »). Malgré cela, les cycles restent un mystère pour les grammairiens (« *se promener à/en moto* ») (Riegel, Pellat et Rioul, 2009).

Les exemples que nous venons de citer montrent l'importante dissemblance entre la préposition *à* (fr.) et son homologue espagnole *a* (es.). Si la première paraît être en grande partie grammaticalisée — et par ce biais, diluée dans moult champs sémantiques qu'elle partage avec d'autres prépositions, notamment avec *en* (fr.) —, la seconde garde de nombreux traits sémantiques de ses prédécesseurs latins.

Compte tenu de ces considérations, les phrases que nous avons conçues dans notre corpus gardent la sémantique de la localisation et du déplacement, ceci étant l'un des points de rencontre entre les deux.

(b) Valeurs de la préposition *en* (es.)

Les études consultées ayant abordé le sujet des prépositions s'accordent à affirmer qu'en espagnol, l'emploi de la préposition *en* (es.) dépend du sémantisme du mot qui la

précède⁴³. Elle sert donc primordialement à exprimer l'idée d'*intérieurité* physique ou abstraite. Par exemple :

- La préposition *en (es.)* désigne la *localisation* dans l'espace lorsqu'elle est précédée d'un verbe exprimant l'*absence de déplacement* (« *me quedo en Madrid* »). Dans cette logique, *en (es.)* exprime aussi la situation d'une personne ou d'un objet sur une surface (« *se tumbó en el sofá* », « *se sentó en una piedra* ») ; cet usage est partagé avec la préposition *sobre* qui marque davantage l'idée de superposition (Gerboin et Leroy, 2009).
- Lorsque le verbe employé exprime le *déplacement*, *en (es.)* sert aussi à indiquer que ce *déplacement* est réalisé à l'intérieur d'un espace confiné (« *los atletas corren en el estadio* »).
- La préposition *en (es.)* désigne aussi un déplacement vers l'intérieur d'un volume physique ou abstrait lorsqu'elle est précédée d'un verbe exprimant cette notion sémantique (« *internarse en el bosque* » ou « *hundirse en el silencio* »).
- En ce qui concerne *la situation dans le temps*, *en (es.)* indique le moment où l'action a lieu (« *nací en 1983* », « *en este momento* », « *en ese momento* »).
- Elle exprime aussi la *durée totale du déroulement* d'une action (« *Leyó el libro en un día* »)⁴⁴.

La préposition *en (es.)* a peu de caractéristiques en commun avec son homographe français *en (fr.)*. La raison en est simple : cette dernière partage une multiplicité de domaines d'usage avec la préposition *à (fr.)* (mentionnés plus haut). De ce fait, les usages de *en (fr.)* sont beaucoup plus difficiles à généraliser. Nous pouvons toutefois trouver des ressemblances entre les emplois des deux prépositions lorsqu'elles expriment :

⁴³ Les ouvrages en linguistique espagnole de Fernández López (1999), Luque (1973) et Náñez Fernández (1995) ; les ouvrages en ELE de Fernández López (1997) — sous une optique générale ; et ceux de Bénaben (2002), Gerboin et Leroy (2009), Jean-de-Brébeuf, Brisson et Maccabée (1998) et Pottier et al. (2005) sur l'apprentissage de l'espagnol aux francophones.

⁴⁴ Certains auteurs, comme De Bruyne (1998), intègrent à cet usage l'idée de *délai dans le temps* (qui est généralement exprimée par la locution prépositionnelle *dentro de*). La RAE, ainsi que d'autres grammairiens (tels que Slager et Seco, 2007) alertent sur un usage incorrect, provoqué peut-être par le contact avec l'anglais (« I will be there in ten minutes »). De ce fait, nous n'en tenons pas compte dans cette description.

- la situation dans le temps (« *je suis né en 1983* » — « *nací en 1983* » ou « *nous avons des vacances en octobre* » — « *tenemos vacaciones en octubre* ») et
- la durée de réalisation d'une action (« *il a perdu 5 kilos en 3 mois* » - « *perdió 5 kilos en 3 meses* »).

Ce sont, à notre avis, les cas où les emplois des deux prépositions en espagnol et en français seraient transparents.

Les recherches menées sur l'analyse des erreurs chez les francophones qui apprennent l'ELE ont montré que c'est sur la préposition *a* (es.) qu'ils font davantage d'erreurs. Fernández López (1997), dans une étude réalisée auprès d'étudiants de plusieurs groupes linguistiques, aborde les difficultés du groupe de francophones pour utiliser correctement les prépositions *a/en* de l'espagnol. Les résultats de son étude montrent que le groupe français avait un pourcentage supérieur d'erreurs par rapport aux autres groupes linguistiques. Ses résultats montrent aussi les typologies d'erreurs les plus représentatives chez les participants ; elle les regroupe ainsi (p. 164) :

- 1) usage ou omission de la préposition devant le complément direct de personne ;
- 2) usage ou omission avec des verbes de déplacement ;
- 3) omission ou échange par « en » pour exprimer la situation temporelle et spatiale relative.

Fernández López (1997 : 167) ne distingue pas des catégories propres aux erreurs des francophones. Cependant, en évaluant les erreurs commises sur la préposition *en* (es.), elle souligne qu'une erreur très répandue dans le groupe de francophones est « *leur tendance à fossiliser l'échange de 'en' par 'a' pour indiquer le lieu* »⁴⁵.

Cette remarque s'accorde parfaitement aux résultats de Mercado López (2003). Ayant réalisé une étude de 3 tâches sur des étudiants francophones (une tâche de décision, une tâche de traduction et une tâche de production écrite), il conclut que les pourcentages les plus élevés d'erreurs correspondent à l'expression de la direction et de la localisation spatiale. Il explique ces résultats par l'interférence de la L1.

⁴⁵ Notre traduction.

Nous avons donc décidé d'inclure dans notre corpus des phrases employant les prépositions *a* (es.) et *en* (es.), portées sur l'expression de la localisation et du déplacement. Les erreurs des phrases incorrectes correspondent à l'inversion des deux prépositions⁴⁶.

(c) Phrases correctes avec *a* et *en*

Phrase n° 3 : « Llegamos a Valencia y estuvimos ahí dos días ».
« Nous sommes arrivés à Valence et nous y sommes restés deux jours »

Description de la phrase : La Phrase n° 3 est composée de deux énoncés coordonnés unis par une particule de conjonction (Pottier, Darbord et Charaudeau, 2005). Le premier énoncé (« *Llegamos a Valencia* ») est composé d'un verbe exprimant le déplacement et d'un GP où la préposition *a* (es.) introduit un complément de lieu. Le deuxième énoncé contient un verbe exprimant l'absence de déplacement suivi d'un adverbe de lieu et d'un complément de temps exprimé par un GN.

Attention sur des formes non ciblées : Cette phrase pourrait être problématique pour un sujet francophone à cause de la forme du premier verbe. En effet, la forme « *Llegamos* » du verbe '*llegar*' ('arriver') correspond aussi bien à la conjugaison au *présent* qu'à celle au *prétérit indéfini* pour le pronom *nous*. Cette caractéristique, partagée par tous les verbes du premier groupe (ceux qui ont la terminaison – *ar*), est source d'erreurs chez les apprenants qui doivent se servir du contexte pour interpréter le temps verbal. La Phrase n° 3 pourrait être jugée *incorrecte* si le sujet ne comprend pas qu'il s'agit d'un *prétérit indéfini*.

⁴⁶ Nous rappelons le lecteur que le numéro de chaque phrase correspond à la façon dont les résultats ont été présentés lors de l'expérimentation. Nous avons préféré garder le même numéro pour faciliter la lecture des résultats.

Phrase n° 15 : « Este fin de semana me quedo en casa »

« Ce weekend je reste à la maison »

Description de la phrase : Il s'agit d'un énoncé composé d'un verbe pronominal exprimant l'absence de déplacement et d'un GP qui introduit un GN avec la préposition *en* (es.). Dans cet énoncé, le complément de temps (adjectif démonstratif+GN) est placé au début de la phrase.

Attention sur des formes non ciblées : En dehors de la préposition, cette phrase pourrait être problématique pour le sujet francophone dans la mesure où l'action se déroule dans le futur et que le temps verbal utilisé est le *présent*. La valeur omnitemporelle du présent permet cette utilisation, par laquelle on lie le procès au moment de l'énonciation (Riegel, Pellat et Rioul, 2009). Néanmoins, il existe des risques que le sujet juge cette phrase sur le temps verbal employé et qu'il préfère utiliser le futur.

Phrase n° 19 : « En verano el sol se oculta muy tarde »

« En été le soleil se couche très tard »

Description de la phrase : Dans cette phrase, le GP se trouve au début ; il est composé de la préposition *en* (es.) et d'un complément de temps exprimant une situation dans le temps. Le verbe est impersonnel et précède un complément de temps introduit par un adverbe de quantité.

Attention sur des formes non ciblées : À part la préposition, le seul risque pour que cette phrase soit jugée *incorrecte* par un francophone est la méconnaissance du verbe '*ocultarse*' et de son lien avec le soleil.

(d) Phrases incorrectes avec échange *a/en*

Phrase n° 4 : « *He puesto la ropa sucia a la lavadora. »

« J'ai mis le linge sale dans/sur le lave-linge. »

Description de la phrase : La Phrase n° 4 est incorrecte puisque le SP présentant le complément de lieu avec *a* (es.) ne correspond pas au sémantisme du verbe utilisé. À cet

égard, la phase est composée d'un verbe polysémique qui peut désigner un mouvement sans déplacement ou un mouvement vers l'intérieur. La compréhension d'un sens ou d'un autre passe par l'information donnée par le GP. Néanmoins, le sémantisme du GP dans cette phrase est également ambigu, car le SN qui le compose (« *la lavadora* ») peut être considéré, tantôt comme une surface, tantôt comme un objet qui possède un volume à l'intérieur. L'information sémantique du complément d'objet direct est donc requise pour interpréter le sens de la phrase. C'est alors qu'une autre ambiguïté surgit : le complément d'objet direct permet les deux interprétations, parce que, soit le linge sale peut être posé *sur* la machine, soit il peut être mis *dans* la machine. Dans les deux cas, c'est la préposition *en* (*es.*) qui doit être employée.

Attention sur des formes non ciblées : À part la préposition, cette phrase pourrait être jugée incorrecte par un francophone sur la base du temps verbal employé. En effet, vu que l'une des difficultés (montrées dans notre enquête préliminaire) ce sont les différences entre le *prétérit composé* (« *he puesto* ») et le *prétérit simple* (« *puse* »), le sujet pourrait considérer que c'est sur le verbe que porte l'erreur.

Phrase n° 22 : « [?]Los españoles trajeron el cacao en Europa »

« Les Espagnols apportèrent/ont apporté le cacao en Europe. »

Description de la phrase : Dans cette phrase, la préposition *en* (*es.*) est employée pour introduire un complément de lieu. Cependant, le sémantisme du verbe principal (*traer*, qui est apparenté en espagnol au verbe *venir*) comporte l'idée d'un déplacement vers une entité-référence qui, dans le sens de cette phrase, serait représenté par le NS « *Europa* ». L'usage de *en* (*es.*) avec ce verbe mènerait à l'idée d'un complément de manière (un moyen de transport), ce qui est peu probable à moins que la préposition ait une valeur elliptique (comme si l'on parlait d'un moyen de transport qu'on appelle « *Europa* », ce qui n'est pas le cas ici). Pour donner le sens d'un mouvement d'approche, c'est la préposition *à* (*es.*) qu'il faudrait employer.

Attention sur des formes non ciblées : Cette phrase pourrait être jugée *incorrecte* également sur la base conceptuelle du verbe *traer* (*apporter, amener*), qui est irrégulier au prétérit indéfini, dont le sens n'est pas très clair en français. Le verbe *traer* exprime le fait de porter quelque chose ou conduire quelqu'un jusqu'au lieu où le locuteur se trouve

(le 'ici' du locuteur). Ce concept, qui diffère de celui du français, pourrait induire la non-justesse de la localisation de l'erreur.

Phrase n° 30 : « *En verano voy de vacaciones en Ecuador »
« Cet été, je pars en vacances en Équateur »

Description de la phrase : Cette phrase est composée de deux GP, l'un qui introduit un complément de temps (« *en verano* ») et l'autre qui introduit le complément de lieu (« *en Ecuador* »). Ces deux compléments sont introduits ici par la préposition *en* (*es.*). Dans le premier cas, elle est bien employée, dans le deuxième non. L'erreur de cette phrase consiste donc dans le fait que le GP « *en Ecuador* » ne s'accorde pas aux valeurs sémantiques du verbe *ir* (*aller*). Tout comme dans la phrase précédente, cette phrase emploie un verbe à sémantisme de déplacement vers une entité-référence (qui, dans ce cas, serait « *Ecuador* ») qui relève de la préposition *a* (*es.*). L'usage de *en* (*es.*) est ici faussement apparenté à celui de *en* (*fr.*) dans le sens où la phrase est dépourvue de toute idée de *localisation*.

Attention sur des formes non ciblées : Le jugement de cette phrase comme *incorrecte* pourrait aussi venir de la préposition *de* (*es.*) dans le SN « *de vacaciones* ». Cette construction pourrait être considérée comme une erreur par le sujet francophone dans le sens où elle diffère de celle qui est employée en français (« *en vacances* »).

B. Les prépositions *para* et *por*

Pour De Bruyne (1998), les usages des prépositions *para* et *por* conforment à elles seules l'un des chapitres les plus complexes de la grammaire espagnole. Certains auteurs ayant abordé l'étymologie des prépositions, comme Swartley (2008) ou Portilla Chaves (2011), argumentent que leur complexité découle de leur origine latine commune.

En effet, les deux prépositions sont issues de divers amalgames ayant comme base la préposition *PER* du latin, qui signifiait *par*, *à travers*, *durant*, et qui introduisait l'idée de moyen. *PER* fusionne par la suite avec la préposition *PRO*, qui représentait le sens de *devant*, *au nom de* ou *à la place de*, et avec les prépositions *OB* et *PROPTER*, qui avaient

le sens de *à cause de* ; elle se transforme ainsi en *por*⁴⁷. Pendant l'époque de l'espagnol ancien, *por* se divise à son tour en deux formes : l'une qui est simple (*por*) et l'autre qui est combinée à la préposition *a* (*pora*, qui deviendrait plus tard, *para*) (Swartley, 2008). Un phénomène similaire, mais pas tout à fait comparable, eut lieu pour les prépositions françaises *pour* et *par*.

Cette combinaison de sens conférée aux prépositions *para* et *por* de l'espagnol actuel rend difficile la compréhension de leurs nuances et l'établissement d'un catalogue d'usages clair. Cette difficulté est encore plus manifeste pour un francophone pour qui la préposition *pour* reprend fréquemment les fonctions des deux prépositions de l'espagnol. Cette extension d'usages de la préposition française *pour* amène généralement l'apprenant francophone à penser qu'elles sont équivalentes et qu'elles peuvent être échangées sans aucune conséquence (De Bruyne, 1998).

Nous ne prétendons donc pas d'expliquer, en quelques lignes, toutes les nuances de ces prépositions⁴⁸. Ainsi, pour rester en terrain sûr, nous présentons ici les principales acceptions de *por* et *para*, contenues dans la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2009), en nous référant aux ouvrages de Bénaben (2002) et de De Bruyne (1998).

(a) Valeurs de la préposition para

D'après Bénaben (2002 : 147), la préposition *para* est « *nettement prospective* », c'est-à-dire qu'elle oriente vers le futur. De ce fait, elle exprime principalement un mouvement d'approche dont l'*entité-référent* n'est pas atteinte, ce qui la différencie de la préposition *a* (*es.*). Dans ce domaine, elle exprime la *direction vers* une entité qui peut être physique (un lieu, un moment, une personne, une action) ou abstraite (un point de vue, une aptitude). Par exemple :

- La préposition *para* sert à introduire un complément de lieu, faisant référence au parcours et non pas à la destination, dans le sens de « *en direction de* » (« *el tren*

⁴⁷ D'après Swartley (2008 : 24), l'époque de la transformation de PER+PRO+OB+PROPTER en *por* est inconnue. Cette transformation put avoir lieu pendant l'époque du latin vulgaire ou bien pendant l'époque de l'espagnol ancien.

⁴⁸ Nous invitons le lecteur intéressé à ce sujet à consulter les ouvrages de Penny (2002), de Porto Dapena (1987), ou de Swartley (2008).

para Barcelona »). C'est pourquoi elle est principalement employée avec des verbes qui expriment le *déplacement* : « *vamos para Cartagena* ».

- Elle introduit aussi des compléments de temps pour exprimer une échéance (« *la publicación es para otoño* », « *dejemos esto para mañana* »).
- La préposition *para* sert aussi à introduire des SN, des INF ou des PROP pour exprimer la finalité d'une action ou d'un objet : « *Este ordenador es para las consultas de la biblioteca, no para chatear, ni mucho menos para que la gente lea sus mails* ». Dans cette acception, elle sert aussi à exprimer l'aptitude, dans le sens de « être fait pour » (« *no sirvo para las matemáticas* » ou « *soy muy malo para contar bromas* »).
- Lorsqu'elle suit le verbe *estar*, la préposition *para* peut aussi exprimer l'acception prospective d'une action qui est sur le point de se produire (« *Marta estaba para salir cuando la llamé* ») ou celle d'un état propice à la réalisation d'une action (« *el artículo está listo para imprimir* »). Or l'acception donnée lorsque la phrase est négative rejoint celle de l'expression de l'aptitude (« *No estoy para bromas* ») dans le sens de « ne pas supporter » ou « ne pas aimer ».
- Elle peut également introduire un complément d'attribution (« *una carta para el director* » ou « *compramos una planta para nuestro balcón* ») ou indiquer un point de vue (« *para mí, Pedro está loco* ») ou une comparaison (« *para ser futbolista, está un poco gordo* »).

La plupart des acceptions de *para* trouvent des équivalences en français avec *pour*. Cela a conduit certains manuels scolaires d'ELE pour francophones à proposer de méthodes mnémotechniques telles que le comptage de mots (p-a-r-a = p-o-u-r, p-o-r = p-a-r) ou la simple traduction pour apprendre la différence entre les deux (Delasalle, 2006). Or, si nombreux usages de *para* s'accordent avec ceux de *pour*, la préposition française est employée également dans des cas où l'espagnol emploie *por*. C'est sur cette dernière que les manuels alertent davantage les apprenants.

(b) Valeurs de la préposition Por

Conformément à son origine amalgamée de plusieurs prépositions du latin, la préposition *por* possède plusieurs valeurs qui lui sont exclusives⁴⁹, dont on distingue principalement :

- 1) l'antériorité dans le déroulement d'une action ;
- 2) la traversée d'un espace physique ou abstrait ;
- 3) la localisation imprécise d'une action dans l'espace et dans le temps ;

Ces acceptions donnent à la préposition *por* un rapport sémantique très large avec les composantes de la phrase ; ainsi, l'interprétation de son sens tient, non seulement au verbe qui la précède ou au complément qu'elle introduit, mais aussi aux éléments supralinguistiques liés à la situation d'énonciation (ce qui relève plus de la pragmatique que de la grammaire).

Étant donné cela, la préposition *por* comporte des caractéristiques qui, en français, sont partagées, non seulement avec les prépositions *pour* et *par*, mais aussi avec bien d'autres locutions prépositionnelles. Par exemple :

- Dans l'acception d'antériorité, la préposition *por* introduit des NS, des INF et des PROP⁵⁰ pour exprimer la cause de l'action évoquée par verbe de l'énoncé (« *lo arrestaron por el robo* », « *lo arrestaron por robar* », « *lo arrestaron porque había robado* »). En ce sens, elle introduit aussi le complément d'agent dans une construction passive (« *la situación fue controlada por la policía* »).

Si l'on compare avec le français, on remarque que le seul usage qui lie la préposition *par* à *por* est celui d'introduire le complément d'agent. Dans les autres cas, le français emploie la préposition *pour* ou une locution de cause ('à cause de').

- En ce qui concerne la valeur de traversée, la préposition *por* introduit des compléments ayant une relation avec l'espace (« *caminamos por el parque* »),

⁴⁹ Nous ne tiendrons pas compte des usages de *por* pour exprimer l'échange (« *te cambio mi libro por tu dvd* ») ou la distribution (« *repartieron dos globos por niño* »), car notre matériel linguistique n'aborde pas ces acceptions. Nous n'incluons pas non plus la prétendue acception de *por* pour exprimer le but (répertoriée par Gerboin et Leroy, 2014, ou par De Bruyne, 1998), car, pour nous, elle correspond exclusivement à une description infondée, faite sur la base du système prépositionnel français.

⁵⁰ Lorsque la PROP introduite par la préposition *por* utilise le relatif *que*, ils s'unissent pour former la conjonction de subordination *porque*. Gerboin et Leroy (2014 : 368) rappellent que « *sous la forme interrogative, directe ou indirecte, la conjonction est écrite en deux mots [("por qué")]* ». Si l'on examine la conjonction française *par ce que*, on remarque une équivalence entre l'usage de *por* et *par*.

avec le temps (« *caminamos por tres horas* ») ou avec l'abstrait (« *pasamos por duras pruebas* »). Ici aussi, la préposition *por* ne serait employée que dans le dernier cas et cet emploi serait conditionné par le verbe utilisé. Pour les autres cas, en français on emploierait d'autres prépositions ou locutions (à *travers* ou *pendant*).

- Quant à la localisation imprécise, elle s'apparente beaucoup au dernier cas, dans la mesure où la préposition *por* introduit des contextes spatiaux ou temporels. Toutefois, cet usage intègre une idée de parcours interne (« *he dado una vuelta por la universidad* » ou « *estuvo aquí por navidades* ») qui serait difficile à exprimer avec la préposition *par*, mis à part dans la locution adverbiale '*par-ci, par-là*'.

L'étude de Fernández López (1997 : 168-169) conclut que les erreurs des sujets, tous les groupes linguistiques confondus, sur l'utilisation des prépositions *por* et *para* correspondaient respectivement à :

- L'expression de l'espace à travers lequel on réalise un mouvement (erreurs où la préposition *en* [es.] était employée à la place de *por*)
- L'expression de la finalité (erreurs où la préposition *para* était remplacée par d'autres prépositions).

Une donnée qui nous surprend dans l'étude de Fernández López (1997) est le peu d'erreurs que son groupe francophone a fait sur l'utilisation des prépositions *por* et *para*⁵¹. Encore plus surprenant pour nous, elle n'a guère enregistré d'erreurs concernant la confusion entre *por* et *para*. Elle aussi, elle en laisse voir un certain étonnement, d'ailleurs. Néanmoins, le fait que son étude ne soit pas dirigée exclusivement sur les francophones ne nous donne pas assez d'informations pour indiquer cette confusion ne soit pas présente chez nos sujets d'expérimentation.

Pour vérifier cela, nous avons inclus des phrases portées, d'un côté, sur l'expression de l'échéance et la finalité (pour la préposition *para*) et, d'un autre côté, sur l'expression de la cause et la valeur de traversée (pour la préposition *por*). Tout comme nous l'avons

⁵¹ Fernández (1997) présente des résultats qui montrent que, sur 35 occurrences où le groupe francophone avait utilisé la préposition *por*, ils n'avaient fait que 3 erreurs (le taux le plus bas parmi les autres groupes). De la même façon, sur les 56 occurrences liées à la préposition *para*, ils ont fait seulement que 6 erreurs.

fait pour les phrases *a/en*, les erreurs des phrases incorrectes correspondent à l'échange entre les deux prépositions.

(c) Phrases correctes avec *por* et *para*

Phrase n° 11 : « El tren de noche pasa por Zaragoza »
« Le train de nuit passe par Saragosse »

Description de la phrase : Cette phrase présente un verbe de mouvement exprimant le sens de traversée (« *pasar* »). Le GP introduit un complément de lieu précédé de la préposition *por*. Le sémantisme de GN « *el tren de noche* », qui est à son tour composé d'un GP servant à le caractériser, vient renforcer l'idée de traversée.

Attention sur des formes non ciblées : Le choix d'utiliser le GP « *de noche* » qui accompagne le sujet de la phrase au lieu d'un adjectif (« *nocturno* ») correspond à la proximité du premier terme avec la L1 des sujets. Il a été ainsi décidé pour faciliter la compréhension de la phrase. Néanmoins, ce choix représente également un risque pour que le jugement soit fait sur la combinaison du terme *noche* et la préposition *por* qui pourrait donner lieu à l'interprétation du moment de la journée (« *por la noche* »).

Phrase n° 13 : « Los niños no deben ver películas para adultos »
« Les enfants ne doivent pas regarder des films pour adultes »

Description de la phrase : Il s'agit d'un énoncé introduisant l'action par un verbe modal. Dans cette phrase, le GP introduit par *para* exprime la finalité du SN (« *películas* »). Le doute d'une probable expression d'attribution est levé par le sémantisme du verbe *ver* (*voir, regarder*) accompagné du complément d'objet direct « *películas* ». Autrement dit, l'action du verbe est exercée sur le complément et non pas sur le GP qui le suit.

Attention sur des formes non ciblées : Il est possible que cette phrase soit jugée *incorrecte* sur l'absence d'articles partitifs entre le verbe *ver* et le nom pluriel *películas*. L'article *des* n'étant pas traduisible en espagnol, le sujet pourrait ressentir « qu'il manque quelque chose » entre le verbe et le complément d'objet direct.

Phrase n° 35 : « Ella corre todos los sábados por la mañana »

« Elle court tous les samedis matin »

Description de la phrase : Cette phrase est composée d'une locution adverbiale et d'un GP dans lequel le SN (« *la mañana* ») est introduit par la préposition *por*. Nous expliquons l'usage de *por*, ici, comme exprimant une localisation temporelle imprécise avec l'idée d'un parcours interne (qui correspondrait à la période de la matinée).

Nous soulignons cependant que, parmi les ouvrages consultés, certains considèrent que lorsque la préposition *por* précède les périodes de la journée (*la mañana, la tarde, la noche*), c'est l'acceptation de la traversée qu'elle exprime. Nous ne sommes pas de cet avis ; pour nous, il s'agit plutôt de la notion d'un parcours interne qui est réalisé à l'intérieur d'une période de la journée (*le matin*).

Attention sur des formes non ciblées : Vu que les périodes de la journée sont l'une des premières thématiques abordées en cours d'ELE (cf. *PCIC*, Instituto Cervantes, 2006), nous ne pensons pas que le sujet puisse juger cette phrase comme *incorrecte* sur d'autres formes en dehors de la préposition.

(d) Phrases incorrectes avec échange *por/para*

Phrase n° 8 : « *Todo lo que ha pasado es para tu culpa »

« Tout ce qui s'est passé est de ta faute »

Description de la phrase : Dans cette phrase le sujet est exprimé par un SN totalisant suivi d'une proposition subordonnée relative. Le verbe (*ser*) est suivi d'un GP introduisant un SN précédé par la préposition *para*, qui pourrait exprimer l'attribution. Malgré cela, le sémantisme du SN (« *tu culpa* »), qui renvoie à l'expression de la cause, rend cette utilisation inacceptable grammaticalement. Pour que l'expression de la cause soit valable, c'est la préposition *por* qu'il faut employer.

Attention sur des formes non ciblées : Un aspect qui pourrait conduire le sujet à juger la phrase comme *incorrecte* est le temps verbal employé. N'ayant pas assez d'information contextuelle pour situer l'action dans le temps il pourrait se concentrer sur le choix entre le *prétérit parfait* (« *lo que ha pasado* ») et le *prétérit indéfini* (« *lo que pasó* »).

Phrase n° 20 : « [?]Tengo que terminar el informe por mañana »

« Je dois finir le rapport pour demain »

Description de la phrase : Cette phrase présente un groupe verbal introduit par un verbe modal exprimant l'obligation. Le COD est suivi ici d'un GP composé du SN (« *mañana* »⁵²) introduit par la préposition *por*, laquelle pourrait donner lieu à toutes les interprétations que cette préposition exprime. Néanmoins, le sémantisme du verbe « *terminar* » en synchronie avec le complément (« *el informe* ») ne s'accorde avec aucune des valeurs de *por*. En effet, les caractéristiques du SN qu'elle précède n'appartiennent pas à celles du groupe fonctionnel qu'elle introduit d'habitude, ce qui la rend inacceptable (Riegel, Pellat et Rioul, 2005).

Attention sur des formes non ciblées : Nous soulignons que l'ambiguïté du SN « *mañana* » permet deux interprétations, qui conduiraient à deux corrections possibles : soit le SN est considéré comme l'échéance de l'activité induite par le verbe (ceci s'accordant avec le sémantisme de la phrase), soit il est considéré comme une période pouvant exprimer l'idée de parcours interne. Dans le premier cas, c'est l'utilisation de *para* qui s'impose ; dans le second, il est nécessaire de spécifier le SN en ajoutant l'article défini (« *por la mañana* »).

Phrase n° 28 : « [?]El ser humano debe trabajar por comer »

« L'être humain doit travailler pour manger »

Description de la phrase : Tout comme la phase d'avant, la Phrase n° 28 présente un groupe verbal avec un verbe modal exprimant l'obligation. Ici, la INF du GP est introduite par la préposition *por*, qui lui donne une acception d'antériorité (laquelle pourrait se rapprocher de la cause). En effet, ce qui rend douteuse l'acceptabilité de cette phrase est la relation sémantique entre ses composantes. Ce constat, relevant aussi bien de la pragmatique que de la sémantique, trouve des échos dans la grammaire dans le sens où l'analyse grammaticale est perturbée par l'incongruence du sens exprimé par la phrase telle qu'elle est. Autrement dit, il n'est pas possible, du moins dans la logique qui est la nôtre, de devoir travailler à cause de manger.

⁵² La classification du mot « *mañana* » comme adverbe étant controversée, nous le décrirons ici en tant que SN signifiant « le jour de demain ».

Attention sur des formes non ciblées : Il est peu probable (mais possible) que le sujet entende le SN 'ser' ('être'=nom commun) en tant que verbe à l'infinitif. Si c'est le cas, le fait qu'il ne soit pas conjugué peut entraîner un jugement « *phrase incorrecte* », surtout parce qu'il est précédé de l'article indéfini 'el' ('le') qui a une ressemblance graphique avec le pronom personnel 'él' ('il').

3.3.2.2. LES VERBES SER ET ESTAR

Dans un grand nombre d'acceptions, le verbe français *être* correspond à deux verbes en espagnol (*ser* et *estar*). Ces deux verbes possèdent des propriétés générales correspondant à deux visions linguistiques du monde, que certains auteurs qualifient d'*inhérentes* — pour *ser* — et *non inhérentes* — pour *estar* — (Pottier, Darbord et Charaudeau, 2005). Ces points de vue gèrent des utilisations qui ne sont pas permutable et qui constituent, d'après De Bruyne (1998 : 609), « *l'une des difficultés auxquelles est confronté tout usager pour qui l'espagnol n'est pas la langue maternelle* ».

Du point de vue de l'étymologie, les visions que chacun de ces verbes renferme pourrait s'expliquer dans le fait qu'ils ont deux racines latines différentes qui n'ont pas fusionné en espagnol — contrairement à ce qui s'est passé en français avec le verbe *être*. En espagnol, les verbes *ser* et *estar* gardent des traits distincts : *ser* résulte de la fusion des verbes *ESSE* (*exister*) et *SEDERE* (*être assis*) et *estar* procède du verbe *STARE* (*être debout*) du latin ancien.

On remarque bien qu'à l'heure actuelle, *ser* a significativement perdu sa compréhension de la forme *ESSERE* en faveur de l'expression de l'existence qu'il peut expliquer par d'autres verbes tels que '*existir*' ou '*ocurrir*'. A son tour, *estar* a gagné en extension sémantique, passant de l'expression '*être assis*' à l'expression de la localisation, qu'elle soit spatiale (« *estoy en Toulouse* »), temporelle (« *estamos a 19 de julio* ») ou figurée (« *estamos en un dilema* ») ; or, ces emplois ne lui sont pas exclusifs.

La complexité pour les apprenants d'ELE et pour les usagers étrangers réside surtout dans les subtiles nuances de pensée que les locuteurs hispanophones peuvent exprimer par l'usage de l'un ou de l'autre. Ces nuances restent intraduisibles en d'autres langues qui ne font pas cette distinction, dont le français⁵³.

De ce fait, nombreuses sont les erreurs que font les apprenants au moment de choisir le verbe dans telle ou telle situation. Ces erreurs, qui relèvent généralement de la sémantique et la pragmatique, sont aussi d'ordre syntaxique dans le sens où elles établissent des relations avec leur groupe prédicatif ou attributif qui ne respectent ni les règles d'usage acceptées par les locuteurs natifs ni les normes en vigueur (« **estoy un estudiante* », ou « **soy haciendo mis deberes* »)⁵⁴.

Le nombre de travaux descriptifs sur les usages des *ser* et *estar*, non seulement en linguistique espagnole, mais aussi en ELE, consolide leur position comme l'une de plus grandes spécificités de l'espagnol et comme l'une des difficultés « typiques » de son apprentissage en tant que langue étrangère (Macias Barres, 2013).

Nous essaierons d'expliquer maintenant les structures dans lesquelles les deux verbes sont employés. Nous ne prétendons pas de soulever le problème majeur que comporte l'utilisation de *ser* ou d'*estar*. Bien d'études ont déjà fait couler beaucoup d'encre pour arriver à des conclusions peu satisfaisantes (De Bruyne, 1998 ; Fernández López, 1997). Nous nous limiterons donc à présenter les principes de base liés à l'utilisation de deux verbes. Pour ce faire, nous nous baserons sur l'explication de Pottier, Darbord et Charaudeau (2005) qui classifient ces utilisations en trois types de structure : (1) la qualificative, (2) la locative et (3) l'actionnelle.

⁵³ À ce sujet, dans son étude sur l'analyse d'erreurs et l'interlangue, Fernández (1997) souligne que, parmi les groupes linguistiques qu'elle a observés, le groupe français présente le plus haut score d'erreurs liées à la distinction entre *ser* et *estar*.

⁵⁴ Nous attirons l'attention du lecteur sur le rôle grammatical de *estar* dans la formation de la périphrase verbale « *estar* + gérondif » (similaire à « *être en train de* », dans certains usages). Étant donné la nature des périphrases — associations de deux verbes dont le premier perd sa signification pour donner un aspect particulier au second —, nous n'aborderons pas cet usage ici. Nous soulignons toutefois que le sens de *estar* dans cet usage particulier rejoint la valeur de non-inhérence dans la mesure où il présente une nuance dont l'interprétation est attribuée par rapport à un point de vue subjectif ou à un état antérieur (Pottier, Darbord et Charaudeau, 2005).

A. Structure qualificative de *ser* et *estar*

La structure qualificative correspond aux cas où les verbes *ser* et *estar* sont employés en tant que verbes copulatifs qui introduisent un attribut nominal (un adjectif, principalement, mais aussi un GN ou, même un GP).

Pottier, Darbord et Charaudeau (2005 : 259-160) expliquent que *ser* et *estar*, dans ce type de structure (qu'ils qualifient aussi comme *équative et attributive*), expriment respectivement une qualité fondamentale ou une qualité circonstancielle. Ainsi :

- *Ser* est employé pour définir et caractériser une *entité-référent* (humaine ou non). Le caractère attributif ici exprimé rend compte de la définition interne de l'entité, laquelle n'est soumise à aucune circonstance extérieure. Par exemple :

Espagnol	Français
1. David es peruano	David est péruvien
2. David es abogado	David est avocat
3. David es moreno	David est brun
4. David es de Lima	David est de Lima
5. El trabajo de David es muy difícil	Le travail de David est très difficile
6. David es uno de los estudiantes Erasmus	David est l'un des étudiants Erasmus
7. David es un hombre muy ocupado	David est un homme très occupé
8. David es el padre de María	David est le père de Marie

Dans les cas où les propriétés de l'entité sont exprimées par un nom (comme dans les exemples 6, 7 et 8), il s'agit d'une « *opération de classement dans un sous-ensemble* » (*id.*). On considère ces cas-là comme des *définitions*.

- L'utilisation d'*estar* dans une structure qualificative confère à l'*entité-référent* des attributs qui ne lui sont pas inhérents et qui, par conséquent, dépendent des circonstances extérieures. Par exemple :

Espagnol	Français
9. David está casado	David est marié — actuellement – (caractéristique qui décrit l'état, jugé par rapport à d'autres états possibles)
10. David está muy flaco	David est très maigre — en ce moment – (caractéristique attribuée par rapport à un état antérieur)

11. El trabajo de David está muy duro⁵⁵	Le travail de David est très dur — à l’heure actuelle — (caractéristique attribuée par rapport à un effet subjectif du sujet parlant ou par rapport à un état antérieur)
12. David está de estudiante Erasmus	David fait l’étudiant Erasmus — mais il est avocat — (Caractéristique attribuée par rapport un état non permanent)

Estar peut aussi introduire des « *substantifs de langue* » (noms sans article) qui prennent sémantiquement le rôle d’adjectifs. On retrouve ce type de construction dans certaines expressions idiomatiques espagnoles :

Espagnol	Français
13. David está pez en economía	David sèche en économie, David ne connaît rien en économie.
14. David siempre está trompa después de tres copas.	David est toujours soul après trois verres.
15. David estaba cachas en la universidad	David était musclé quand il était à l’université.

L’opposition entre l’expression de caractéristiques inhérentes par *ser* et celle de caractéristiques circonstancielles par *estar* entraîne une diversité d’interprétations dans l’utilisation de certains attributs. Étant donné que ces interprétations dépendent non seulement d’un contexte d’usage, mais aussi de l’intention du locuteur, elles relèvent davantage de la pragmatique que de la syntaxe. Par exemple :

- Certains adjectifs changent de sens en fonction du verbe qui les présente.

Avec ser		Avec estar	
16. ser bueno/malo	être bon/méchant	estar bueno/malo	être en bonne santé/malade
17. ser atento	être attentionné	estar atento	être attentif
18. ser listo	être rusé, malin	estar listo	être prêt
19. ser delicado	être sensible	estar delicado	être en mauvaise santé
20. ser aburrido	être ennuyeux	estar aburrido	être ennuyé
21. ser orgulloso	être orgueilleux	estar orgulloso	être fier
22. ser vivo	être espiègle, vivace, vif	estar vivo	être vivant
23. ser molesto	être dérangeant	estar molesto	être colère...
24. ser rico	être riche	estar rico	être savoureux, bon

⁵⁵ Notons pour cet exemple qu’il serait plus facilement employé en Amérique Latine qu’en Espagne ; malgré cela, tout hispanophone comprendrait et irait même jusqu’à partager l’expression « *la cosa está dura* » (« *les choses vont mal* »). Une simple recherche de cette tournure sur Internet montrera aux sceptiques qu’elle apparaît dans des journaux d’information, dans des discours politiques ou encore dans des chansons populaires.

- D'autre part, en raison de leur valeur sémantique, il existe des adjectifs spécialisés dans l'emploi de *tel* ou *tel* verbe. C'est notamment de cas des adjectifs exprimant une caractéristique inhérente :

Avec <i>ser</i>	
Espagnol	Français
25. <i>ser fiel/infiel</i>	être fidèle/infidèle
26. <i>ser cierto</i>	être certain
27. <i>ser importante</i>	être important
28. <i>ser inteligente</i>	être intelligent
29. <i>ser necesario</i>	être nécessaire
30. <i>ser posible, probable</i>	être possible, probable

Et de ceux qui expriment un attribut circonstanciel, tels que des émotions discrètes ou des sensations physiques (appelés communément, des *états d'âme*).

Avec <i>estar</i>	
Espagnol	Français
31. <i>estar contento</i>	être content
32. <i>estar claro</i>	être clair (sans doute)
33. <i>estar acostumbrado</i>	être habitué
34. <i>estar satisfecho</i>	être satisfait
35. <i>estar dañado, estropeado, roto</i>	être abîmé, en panne, cassé
36. <i>estar harto</i>	En avoir marre
37. <i>estar lleno</i>	être plein, rempli

- Enfin, certaines expressions figées utilisent *ser* ou *estar* en fonction de l'idée qu'elles expriment.

Avec <i>ser</i>		Avec <i>estar</i>	
Espagnol	Français	Espagnol	Français
38. <i>El carbón es para preparar el asado</i>	Le charbon, c'est pour faire le barbecue (point de vue inhérent)	38'. <i>La carne está para asar</i>	La viande est prête à faire cuire (point de vue circonstanciel)

Seulement avec <i>estar</i>	
Espagnol	Français
39. <i>no estar para...</i>	ne pas être d'humeur à...
40. <i>estar bien/mal</i>	être bien/mal
41. <i>estar de sobra</i>	être de trop
42. <i>estar de acuerdo</i>	être d'accord

En ELE, réussir à conceptualiser les limites entre un point de vue externe (*non inhérent*) et le point de vue interne (*inhérent*) est une tâche coûteuse lorsque cette différence n'est pas établie dans la L1 des apprenants. C'est, d'ailleurs, le constat fait par Fernández López (1997 : 74) quand elle présente les résultats de son étude :

La estructura « ser o estar + adjetivo » es la que presenta mayor número de errores (55% en la composición y 58% en la prueba específica), la más difícil de adquirir, y la más compleja de adaptar en la tarea didáctica.

Cependant, si la structure qualificative est celle qui représente le plus de difficultés pour le total d'apprenants de son étude, Fernández López souligne aussi que groupe francophone était l'un de seuls groupes à faire des erreurs sur la structure locative (usage prädicatif pour indiquer le lieu).

B. Structure locative de ser et estar

En raison de son sens de base, on pourrait croire que l'expression de la situation dans l'espace et dans le temps est du domaine du verbe *estar*. Cette idée est encore plus logique lorsqu'on prend en considération, comme le soulignent Pottier, Darbord et Charaudeau (2005), que l'expression de la localisation requiert un point de vue externe permettant la distinction entre l'*entité-référent* et un contexte extérieur. Néanmoins, ce n'est pas entièrement le cas.

En effet, si le verbe *estar* peut indiquer la position d'un *objet-référent* matériel (réel ou abstrait), c'est le verbe *ser* qui introduira la localisation d'un *objet-référent* lorsqu'il a un caractère événementiel (des faits, des événements, des phénomènes). Par exemple :

Localisation avec <i>estar</i> (être = 'se trouver')		Localisation avec <i>ser</i> (être = 'se passer', 'avoir lieu')	
Espagnol	Français	Espagnol	Français
43. El Capitolio está en el centro	Le Capitole se trouve en centre-ville	43'. Los matrimonios son en el Capitolio	Les mariages ont lieu au Capitole
44. Pedro está en el parque	Pedro est dans le parc	44'. El concierto es en el parque	Le concert a lieu dans le parc
45. El equipo de fútbol está en Brasil	L'équipe de football est au Brésil	45'. La copa mundial es en Brasil	La coupe du monde se déroule au Brésil
46. Los manifestantes estaban en la calle	Les manifestants étaient dans la rue	46'. La manifestación fue en París	Les manifestations ont eu lieu à Paris
47. Los chicos están en la fiesta	Les garçons sont à la fête	47'. La fiesta es en casa de Pedro	La fête a lieu chez Pedro.

Le problème que pose cette structure est la distinction entre les deux caractères (le matériel et l'évènementiel), surtout dans les cas où le sémantisme de certains termes recouvre les deux notions. Par exemple, les termes *matrimonio* (mariage), *manifestación* (manifestation), *fiesta* (fête) de la liste précédente, peuvent être considérés comme entités matérielles que l'on peut situer dans l'espace (dans le sens de 'se trouver'). Comme l'expliquent Pottier, Darbord et Charaudeau (2005 : 263) :

– demander « ¿Dónde está la manifestación? » *équivaldrait à considérer celle-ci sous la forme du « groupe de gens » qui défile et dont on cherche à localiser l'emplacement. Le présent est alors un présent d'actualité.*

– demander « ¿Dónde es la manifestación? » *serait la considérer comme l'évènement qui doit avoir lieu ou qui doit être en train de se produire. Le présent est alors un présent générique, non marqué.*

En outre, le choix du locuteur par rapport au verbe à employer correspond à la conception qu'il a sur l'*objet-référent*. Ainsi, une phrase telle que « ¿Dónde es la biblioteca? » peut choquer de prime abord ; et, pourtant, on peut répondre à la question par « es ahí ». Par ailleurs, les hispanophones emploient assez souvent ce type de structure (« ¿Aquí es la piscina? », « ¿Alguien sabe dónde es la clínica? »⁵⁶), dont le terme employé est, à nos yeux, conçu comme entité-référent évènementielle (des événements ont lieu dans ces endroits).

Les résultats de Fernández López (1997) sur le sujet, montrent que le groupe francophone commet davantage d'erreurs en employant *estar* à la place de *ser*. Ces résultats ne nous étonnent guère dans la mesure où les premières acceptions données en ELE pour aider les apprenants à faire la distinction entre les deux verbes sont celle de la *définition* (pour *ser*) et celle de la *localisation* (pour *estar*)⁵⁷. Il nous semble donc normal qu'une *hypergénéralisation* de la règle s'installe.

⁵⁶ Une consulte sur Google de « alguien sabe dónde es » suffit pour valider cet argument.

⁵⁷ Les descripteurs du PCIC, Vol. I (Instituto Cervantes, 2006), intègrent ces acceptions dans le niveau A1.

C. Structure actionnelle de *ser* et *estar*

La structure actionnelle correspond à celle où *ser* ou *estar* sont suivis d'un participe passé (« *los documentos son/están editados* »). Cette structure servant avant tout à exprimer l'accomplissement de l'action (notion donnée par verbe au participe passé), fait appel aux notions de **dynamisme** (action) et de **non-dynamisme** (résultat) (Camprubi, 2001). Lorsque l'aspect dynamique est évoqué, *ser* est employé sous la forme d'un auxiliaire ; lorsque l'aspect contraire est mis en valeur, c'est le verbe *estar* qui est utilisé.

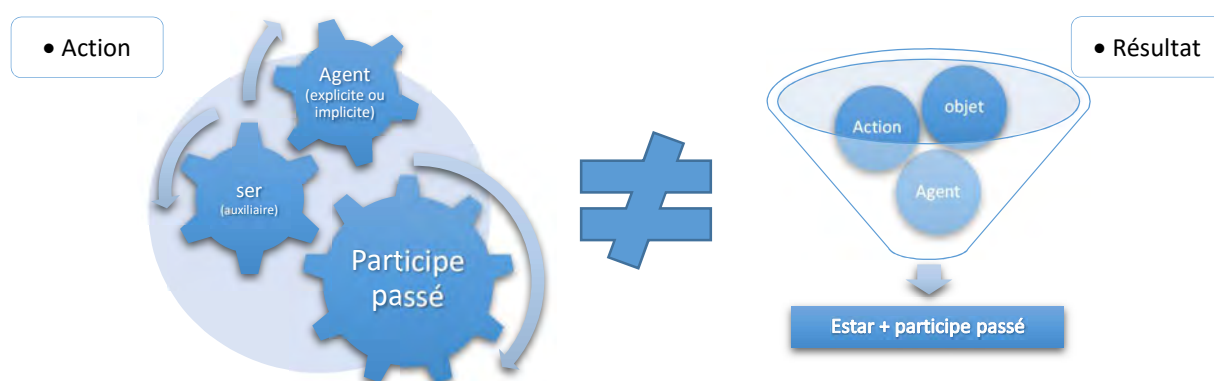


Figure 10 : Dynamisme et non-dynamisme dans la structure actionnelle

En effet, lorsque le locuteur exprime l'accomplissement de l'action dans son acception dynamique (soit au moment de l'énonciation, soit à un autre moment), il fait référence à un événement qu'il décrit dans son intériorité. Ce faisant, c'est la structure grammaticale de la voix passive qui est employée⁵⁸ :

	Espagnol	Français
Voix active	48. Los ciudadanos eligen al presidente	<i>Les citoyens élisent le président</i>
Voix passive	49. El presidente es elegido por los ciudadanos	<i>Le président est élu par les citoyens</i>

Le fait de pouvoir transformer la forme passive en forme active est effectivement l'une des preuves de la valeur dynamique de la structure d'action avec *ser* : des actions se déroulent dans les deux cas. *A contrario*, toute valeur dynamique disparaît lorsque la structure avec *estar* est utilisée.

⁵⁸ Lorsque *ser* est suivi d'un participe passé, il ne joue plus le rôle d'un verbe attributif, mais celui d'un auxiliaire — considéré comme un « appauvrissement sémique », d'après (Camprubi, 2001 : 53).

Espagnol	Français
50. El presidente está elegido	Le président est élu (il a gagné les élections)

L'utilisation d'*estar* dans la structure actionnelle présente l'évènement dans son état *résultatif*, en le considérant d'un point de vue externe (Figure 3). De ce fait, lorsqu'*estar* est employé dans la structure actionnelle, l'action est entendue comme achevée, terminée (donc, non dynamique). En ce sens, le participe passé acquiert une valeur presque adjectivale.

A ce sujet, Macias Barres (2013) distingue deux types de participes passés (le verbal et d'adjectival). D'après l'auteur, le premier serait de nature actionnelle (« *el médico cura al herido* », « *el herido es curado por el médico* »), tandis que le deuxième serait de nature attributive (« *el paciente está curado* »). Cet argument est peut-être validé par le fait que certains participes passés n'accepteraient guère une structure actionnelle : on aura donc « *el niño es despertado por la madre* » ou « *el niño está despierto* », mais pas « *?el niño está despertado* », cette dernière construction étant difficilement acceptable pour un hispanophone. Tout de même, il n'est pas du domaine de cette étude de définir les valeurs des participes passés, mais d'expliquer le sens que comporte leur utilisation avec *ser* ou avec *estar*⁵⁹.

Il ne faut pas, tout de même, négliger l'influence que les temps verbaux et les sémantismes de verbes peuvent exercer sur ces utilisations. Par exemple, les verbes qui contiennent déjà la notion de résultat (tels que '*resolver*', '*determinar*' ou '*concluir*') peuvent être utilisés aux temps du passé⁶⁰ ou du futur avec *ser* ou avec *estar*, exprimant ainsi l'aspect actionnel ou résultatif, respectivement :

⁵⁹ Nous renvoyons le lecteur intéressé au sujet des valeurs des participes passés et de leur catégorisation à la thèse doctorale de Macias Barres (2013) qui dédie une partie de son étude à ce sujet.

⁶⁰ Nous excluons ici l'imparfait, car son acception s'apparente à celle du présent (présenter l'action dans son déroulement ou en cours d'accomplissement).

	<i>Ser</i>	<i>Estar</i>	
Action	51. Los crímenes fueron resueltos hace dos años (Les crimes ont été résolus il y a deux ans)	51'. Los crímenes estuvieron resueltos antes de lo previsto (Les crimes ont été résolus avant le temps prévu)	Résultat
	52. Los crímenes serán resueltos rápidamente (Les crimes seront résolus rapidement)	52'. Los crímenes estarán resueltos en diciembre (Les crimes seront résolus en décembre prochain)	
	Insistant sur l'action du verbe 'resolver'	Insistant sur le résultat de l'enquête	

En revanche, comme le soulignent Pottier, Darbord et Charaudeau (2005 : 264), leur usage dans un contexte d'actualité (au *présent* et, par extension, à l'*imparfait*) ne peut faire allusion qu'à l'aspect *résultatif* : « *los crímenes están/estaban resueltos* », « *el vaso está/estaba roto* » ou « *la decisión está/estaba tomada* ». En effet, l'utilisation avec *ser* dans ces contextes-là est problématique en raison de leur tendance externe résultative, laquelle entre en conflit avec la tendance interne de *ser*. Ainsi, « *los crímenes son resueltos* », « *el vaso es roto* », « *la decisión es tomada* », ne sont viables que dans des contextes qui permettent l'idée de généralité :

53. Los crímenes son resueltos (cada vez que hay uno)

54. El vaso es roto (en las bodas judías)

55. La decisión es tomada (cada vez que hay que hacerlo)

En ce qui concerne l'emploi de *ser* et *estar* dans des structures actionnelles, les résultats de l'étude de Fernández López (1997) ne sont pas concluants. Sur la totalité des sujets qu'elle a étudiés, elle enregistre seulement deux erreurs sur un total de 29. Ce qui nous semble intéressant de ses données est que ces deux erreurs ont été repérées dans les productions du groupe français.

À cet égard, l'étude de Macias Barres (2013) sur des étudiants francophones montre, à nos yeux, des résultats plus ciblés. En effet, il remarque que les apprenants ont davantage tendance à employer *ser* à la place d'*estar* qu'à l'envers. Il explique cette tendance par le fait que, dans le processus d'enseignement/apprentissage d'ELE, il est indiqué aux apprenants que les constructions passives emploient *ser* au détriment des structures avec *estar*.

D. Phrases correctes avec ser et estar

Phrase n° 5 : « No estoy de acuerdo con ninguna ideología »

« Je ne suis d'accord avec aucune idéologie »

Description de la phrase : Cette phrase, que nous classons comme une structure qualificative, présente le verbe *estar* conjugué à la première personne, accompagné d'une expression figée qui lui est propre (« *estar de acuerdo* »). L'utilisation de *estar* avec le SP « *de acuerdo* » s'explique par son caractère non inhérent, relevant du point de vue externe : l'acception de « *être d'accord avec une idée* » met en rapport l'entité-référent (« *ninguna ideología* ») et le sujet parlant (« *yo* » implicite).

Attention sur des formes non ciblées : Nous n'y trouvons pas d'autres formes conduisant à un jugement de la phrase en tant qu'*incorrecte*.

Phrase n° 7 : « La camisa amarilla está dentro del armario »

« La chemise jaune se trouve dans l'armoire »

Description de la phrase : La phrase présente une structure locative (Pottier, Darbord et Charaudeau, 2005) – acception qui est renforcée par la locution prépositionnelle *dentro de* (*dans*) qui exprime l'intériorité d'une entité-référent dans un espace doté de volume⁶¹. L'emploi d'*estar* dans cette phrase sert à situer l'objet matériel (« *la camisa* ») en le mettant en rapport avec un espace extérieur.

Attention sur des formes non ciblées : La différence entre la locution prépositionnelle *dentro de* et la préposition *dans* pourrait conduire le sujet à penser que la phrase est *incorrecte* ; étant donné qu'en français la préposition est simple, le sujet pourrait croire que '*de*' n'est pas nécessaire.

⁶¹ Au même titre que *en* (*es.*). Voir plus haut.

Phrase n° 9 : « Para perder peso lo mejor es hacer deporte »
 « Pour perdre du poids, il vaut mieux faire du sport »

Description de la phrase : *Ser* est présenté dans cette phrase dans une structure qualificative qui intègre un point de vue définitionnel. En effet, la relation entre « *lo mejor* » et « *hacer deporte* » correspond à une opération de classement dans un sous-ensemble où « *faire du sport* » est défini dans ses caractéristiques inhérentes comme « *le meilleur moyen* ». Le SP « *para perder peso* » apparaît en deuxième plan, subordonné au SN « *lo mejor* ».

Attention sur des formes non ciblées : Si le sujet ne contrôle pas la valeur de *para* dans l'expression de la finalité, il pourrait baser son jugement sur cette préposition.

Phrase n° 21 : « La operación es un éxito absoluto »
 « L'opération est un succès total »

Description de la phrase : Tout comme dans le dernier cas, la Phrase n° 21 présente une structure qualificative intégrant une définition (on définit un aspect inhérent du sujet). Cette phrase présente quand même une tension sémantique qui relève de la notion résultative du SN (« *un éxito* »). Autrement dit : puisque l'action est d'actualité (aspect donné par le présent), peut-on dès maintenant la définir comme un succès ? Cette *bizarrie* amène à son interprétation en tant que généralité (« *l'opération est toujours un succès* »).

Attention sur des formes non ciblées : Si le sujet n'accepte pas la tension sémantique entre l'action et le résultat, il peut considérer qu'il y a une erreur sur le temps verbal de la phrase.

Phrase n° 29 : « Este año el festival es en Barcelona »
 « Cette année le festival se passe à Barcelone »

Description de la phrase : La Phrase n° 29 présente une structure locative d'une entité-référent non matérielle (un évènement) ; elle emploie par conséquent *ser*. La difficulté que pourrait poser cette phrase est que le terme *festival* recouvre aussi bien la notion d'évènement que celle d'objet matériel, ce qui permettrait aussi son acception avec *estar*.

Néanmoins, vu que l'idée d'actualité n'est pas exprimée et que, par conséquent, le présent a une valeur générique, l'acception d'évènement se déroulant dans le temps est celle qui prévaut.

Attention sur des formes non ciblées : Le manque de contrôle de *a (es.)* et *en (es.)* pourrait amener le sujet à juger la phrase comme *incorrecte* sur la base de la préposition et non pas du verbe.

Phrase n° 33 : « Son tres los autores de esta novela »

« Les auteurs de ce roman sont trois »

Description de la phrase : Cette phrase présente une structure qualificative dans laquelle l'expression du nombre de personnes correspond au domaine de la définition (qui emploie uniquement *ser*).

Attention sur des formes non ciblées : Cette phrase peut être problématique parce qu'elle ne correspond pas à la structure qui est employée en français pour le même usage. En effet, l'ordre des mots peut induire chez le sujet la perception de la phrase comme *incorrecte*.

E. Phrases incorrectes avec échange *ser/estar*

Phrase n° 2 : « *El Everest está el monte más alto del mundo »

« L'Everest est le mont le plus haut du monde »

Description de la phrase : Cette phrase présente une structure qualificative définitionnelle dans laquelle le SN (« *l'Everest* ») est relié à une catégorie qui relève de sa définition interne. L'utilisation d'*estar* est incorrecte dans cette phrase, car la nature de la définition elle-même se fait du point de vue interne et ne dépend pas de circonstances extérieures.

Attention sur des formes non ciblées : Le sujet pourrait baser son jugement sur l'attribut du SN (« *el monte más alto del mundo* »), dans la mesure où le superlatif en français exige la répétition de l'article défini pour distinguer le relatif du comparatif (« *le mont le plus haut du monde* » vs « *ce mont est plus haut* »).

Phrase n° 16 : « ?Martín es cansado desde los exámenes »
« Martin est fatigué depuis les examens »

Description de la phrase : Dans cette phrase, qui garde une structure qualificative, le verbe *ser* attribue une propriété constituante de sa définition à l'entité-référent (« *Martín* »). Malgré cela, la sémantique de l'attribut qui lui est conféré (un résultat, un état) ne s'accorde pas au sens donné par *ser*. Le caractère circonstanciel de l'attribut (« *cansado* ») est renforcé par le GP (« *desde los exámenes* »), lequel valide la notion d'un état en rapport à d'autres états possibles et enlève toute interprétation de « *cansado* » comme une caractéristique inhérente au sujet.

Attention sur des formes non ciblées : Nous n'y trouvons pas d'autres formes conduisant à un jugement de la phrase en tant qu'*incorrecte*.

Phrase n° 18 : « ?La fiesta de San Valentín está en febrero »
« La fête de la Saint-Valentin a lieu en février »

Description de la phrase : La Phrase n° 18 présente une structure locative dans laquelle une entité-référent de type événementiel est placée à l'intérieur d'un temps défini (« *febrero* ») – l'idée de situation est renforcée par la préposition *en* (*es.*). En raison de la valeur sémantique de l'entité-référent, c'est *ser* qui doit être employé et non pas *estar*.

Le terme '*fiesta*', qui pourrait être considéré dans l'acte d'énonciation, tantôt comme un être matériel, tantôt comme un être non matériel, valide son aspect événementiel dans la mesure où, non seulement il est caractérisé (ce n'est pas une fête proprement dite, mais une date), mais aussi il ne présente aucune acception d'actualité⁶².

⁶² Dire « la fiesta de San Valentín está en febrero » dans une situation d'énonciation, correspondrait, par exemple, à avoir un calendrier à la main et signaler le mois où se trouve cette fête. Celle-ci serait considérée

Attention sur des formes non ciblées : Sur cette phrase, deux éléments pourraient amener le sujet au jugement de phrase *incorrecte* : l'un serait le manque de contrôle sur les prépositions *a (es.)* et *en (es.)* sur le complément de temps « *en febrero* » ; l'autre serait l'emploi de l'article défini référé à *la Saint Valentin*.

Phrase n° 26 : « *Sólo dos de mis hijos son estudiando »
« Seulement deux de mes enfants étudient »

Description de la phrase : Dans cette phrase, qui pourrait faussement s'apparenter à une structure qualificative, *ser* introduit le gérondif du verbe '*estudiar*'. Cependant, cet usage est propre au verbe *estar* pour la formation de la périphrase verbale « *estar* + gérondif » (équivalant dans certains cas à « *être en train de* » du français), dans laquelle on distingue une certaine acception de localisation.

Attention sur des formes non ciblées : En dehors du choix entre *ser* et *estar*, le sujet pourrait se concentrer sur le gérondif, dû sa ressemblance graphique avec le terme *estudiant* du français (celui-ci gardant en français la forme du prétérit présent).

Phrase n° 34 : « ?En esta foto, mi madre es sentada a mi lado »
« Sur cette photo, ma mère est assise à côté de moi »

Description de la phrase : Du point de vue syntaxique, cette phrase est composée de plusieurs éléments : 1) un complément de lieu exprimé par un GP (« *en esta foto* ») ; 2) un SN qui joue le rôle du sujet (« *mi madre* ») ; 3) *ser* conjugué au présent ; 4) le participe passé accordé du verbe *sentar* (*asseoir*) ; et 5) un autre complément de lieu à GP (« *a mi lado* »).

Les catégories de ces composantes et la façon dont elles sont organisées au cœur de la phrase permettraient, du point de vue sémantique, une double interprétation par rapport à l'usage de *ser* ou *estar* : soit il s'agit d'une structure locative, soit il s'agit d'une structure actionnelle.

comme un objet matériel situé sur le calendrier et le présent employé dans la phrase serait alors un *présent* d'actualité.

Si la structure locative est privilégiée, alors le verbe sera lié davantage aux compléments de lieu et le participe passera au second plan en tant qu'information complémentaire (« *Sur cette photo, ma mère est à côté de moi -- assise* »). Si c'est la structure actionnelle qui mise en avant, c'est le participe qui prend le relai et les compléments passent au second plan (« *ma mère est assise -- à côté de moi, sur cette photo* »). Quoi qu'il en soit, l'analyse des deux cas amène à l'utilisation d'*estar* plutôt que de *ser*, en raison de la relation entre l'*entité-référent* et les circonstances externes.

Dans le cas de la structure locative, la nature du sujet en tant qu'*entité-référent* matérielle permet de le placer par rapport à un point de référence externe, ce qui relève d'*estar*. De la même façon, du point de vue de la structure actionnelle, le sémantisme du participe passé '*sentada*' ainsi que l'absence de la valeur d'actualité valident l'aspect résultatif lié à *estar* et non pas l'aspect dynamique de *ser*⁶³.

Attention sur des formes non ciblées : Cette phrase pourrait être jugée *incorrecte* en raison des GP employés, qui relèvent du contrôle des prépositions *a* (es.) et *en* (es.).

Phrase n° 36 : « ?Generalmente, los cantantes de Jazz están negros »
« Généralement, les chanteurs de Jazz sont noirs »

Description de la phrase : Cette phrase présente une structure qualificative avec le verbe *estar*, exprimant ainsi une attribution de l'*entité-référent* (« *los cantantes* ») qui lui est circonstancielle et, par conséquent, liée à des événements particuliers. On remarque néanmoins qu'il existe dans l'attribut un sémantisme interne à celui de l'*entité-référent* ; autrement dit, les termes *cantantes de jazz* (*chanteurs de jazz*) et l'attribut *negro* (*noir de peau*) font partie du même réseau lexical⁶⁴ et pourraient ainsi exprimer une relation de définition. En ce sens, c'est *ser* qui permettrait l'établissement de cette relation.

⁶³ Nous soulignons que l'utilisation de *ser* dans la structure actionnelle correspondrait à dire que « Sur la photo, ma mère se fait assoir (par quelqu'un) à côté de moi », ce qui n'est pragmatiquement envisageable ni dans le présent d'actualité ni dans le présent de généralité.

⁶⁴ Les réseaux lexicaux correspondent à l'association mentale d'un mot à un autre en raison, non seulement de leurs sémantismes, mais aussi de leur relation avec des réalités et des idées partagées. En espagnol, le dictionnaire *Redes*, dirigé par Ignacio Bosque (2005) se base sur ces associations pour définir non pas les mots de la langue, mais plutôt les combinaisons qu'en font les natifs. En ELE, José Ramón Gómez Molina (2002 ; 2005) dédie une grande partie de ses travaux à l'utilisation de réseaux lexicaux pour le développement de la compétence lexicale.

Un argument validant ce choix est que, si l'on décidait d'employer *estar*, l'absence d'éléments contextuels rendrait la situation d'énonciation, dans les mots de Macias Barres (2013), *bizarre*, pragmatiquement parlant.

Attention sur des formes non ciblées : Il se pourrait que le sujet juge la phrase comme *incorrecte* sur le terme *cantante* (*chanteur*), qui a peu de ressemblance avec le terme employé en français. Nous pensons que cette forme pourrait s'avérer problématique, car, comme nous l'avons vu en cours d'ELE, il n'est pas rare que l'apprenant utilise davantage le terme '*cantador*', lequel n'est plus usité en espagnol (sauf dans sa déformation orale '*cantaor*', référée aux chanteurs de flamenco, selon le DRAE⁶⁵).

3.3.2.3. LE CHOIX MODAL : INDICATIF/SUBJONCTIF

D'après la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2010 : 45-46), d'un point de vue morphologique l'espagnol dispose de deux formes verbales : les formes « impersonnelles », où l'on trouve l'infinitif (*hablar*), le gérondif (*hablando*) et le participe (*hablado*) ; et les formes « personnelles » dans lesquelles se situent l'impératif (*habla, hablad*), le subjonctif (*que yo hable, que yo hablara*) et l'indicatif (*hablo, hablé, hablaba, hablaría*). Étant donné la nature exhortative de l'impératif, dont l'aspect temporel est très limité, les seuls modes à pouvoir situer une action dans le temps (dans sa conception exochronique ⁶⁶) sont le *subjonctif* et, surtout, l'*indicatif* (dorénavant, SBJ et IND respectivement).

Le locuteur se sert de ces deux modes pour exprimer la façon dont il envisage l'action (*modus*) : « *si celle-ci est affirmée, on recourt à l'indicatif, si celle-ci ne l'est pas, [...] on recourt au subjonctif* » (Pottier, Darbord et Charaudeau, 2005 : 196). En effet, l'IND est généralement décrit comme le mode de l'énonciation, de la déclaration, celui qui sert

⁶⁵ DRAE : Diccionario de la Real Academia Española.

⁶⁶ Le temps exochronique, par opposition au *temps verbal* (*temps endochronique*), est référé à la situation d'un élément X dans un espace-temps par rapport au moment de l'énonciation. On y distingue donc le passé, le présent et le futur (Amenós Pons, 2010 ; Macias Barres, 2013).

à présenter un fait comme réel. Cette définition est assez acceptée dans tous les documents consultés avec quelques remarques : Ruiz Campillo (2007) ajoute qu'avec l'IND, il est possible aussi d'exprimer une supposition (« *A lo mejor viene a comer* »), tout comme Pottier, Darbord et Charaudeau (2005), qui soulignent également l'utilisation du *futur de l'indicatif* pour exprimer la possibilité (« *posiblemente vendrá a comer* ») ; ces deux cas sont loin d'être considérés comme réels, néanmoins ils sont exprimés avec l'IND.

Il existe une acceptation moins généralisée pour les définitions du SBJ comme le mode de l'éventualité, de l'irréel... On découvre rapidement que les conceptions du SBJ sont aussi diverses que problématiques du point de vue de leur imprécision : par le SBJ on exprime le doute, le désir, l'hypothèse, la vérité subjective... (Coste et Redondo, 1965 ; Pottier, Darbord et Charaudeau, 2005 ; Riegel, Pellat et Rioul, 2009). Dans cet entremêlement d'explications, on retrouve toutefois une idée commune : « *la valeur du subjonctif ne se précise que par rapport à l'indicatif* » (Coste et Redondo, 1965 : 435). À cet égard, nous rejoignons J.P. Confais (1990 : 242) pour qui « *le subjonctif sert à annuler ou à désamorcer le potentiel déclaratif de la séquence concernée* ».

Il semblerait donc que « *déclaration* » est le mot-clé dans la logique de l'utilisation des modes, car, si par l'IND l'information est déclarée, par le SBJ elle ne l'est pas.

Essayer de décrire en quelques pages les valeurs des modes IND et SBJ en espagnol, c'est faire face aux nombreuses théories et interprétations de son système modal. Si l'on veut, en plus, observer la façon dont les sujets hispanophones se servent des modes de leur langue et la comparer avec celle des sujets francophones, la tâche se complique encore plus.

En effet, contrairement à ce qui se passe en espagnol, l'utilisation du SBJ en français semble dépendre, non seulement de la manière dont le locuteur envisage le procès : « *Je ne crois pas qu'il viendra* », « *Je ne crois pas qu'il vienne* »/« *Il est possible que Matin revienne* », « *Il est probable qu'il reviendra* », mais aussi de ses compétences linguistiques, pragmatiques et même sociologiques : en français, le SBJ est employé davantage dans des discours soutenus, notamment à l'écrit (Cellard, 1996; Lindschouw, 2011). Cette remarque est connue des apprenants d'ELE, qui savent explicitement (comme le montreront plus tard nos résultats) qu'en espagnol le SBJ est encore plus employé qu'en français.

D'autre part, nous remarquerons aussi la relation qu'établit l'espagnol entre la temporalité des énoncés et les temps verbaux employés. En effet, lorsque l'énoncé est marqué par le passé exochronique (T-Passé), la proposition subordonnée l'est aussi (avec *l'imparfait du subjonctif*) ; s'il est marqué par le présent (T-Présent) ou le futur (T-Futur), la subordonnée emploiera le *présent du subjonctif*⁶⁷.

	T-Passé	T-Présent	T-Futur
Indicatif (formes simples)	Prétérit simple Prétérit imparfait ⁶⁸ Conditionnel	Présent	Futur simple
Subjonctif (formes simples)	Prétérit imparfait	Présent	

Malgré l'observation de certaines variations idiolectales dans le monde hispanophone, cette relation temps-mode est respectée dans la norme standard de l'espagnol.

[1] Dudo mucho que venga a comer (T-Présent/T-Futur)

[2] Dudé que viniera a comer (T-Passé)

Étant donné que le respect d'une harmonie de concordance de temps verbaux est nécessaire, un énoncé comme « **Dudé que venga a comer* » comporterait une contradiction temporelle qui ne serait guère acceptable en espagnol. On remarque que cette relation temps-mode n'est pas non plus établie en français moderne, qui n'utilise cette concordance temporelle que dans le langage littéraire ou dans la langue soignée (voire recherchée), sous peine de connotations péjoratives (Riegel, Pellat et Rioul, 2009).

Pour cette raison, dans ce point, nous nous limiterons à décrire les valeurs qu'entraîne la sélection entre un mode ou l'autre par le locuteur hispanophone. Nous

⁶⁷ En français et en espagnol, on ne dispose pour le présent et pour le futur que d'une forme qui, « *du point de vue du temps, correspond à une sorte de présent-futur indivis* ». (De Bruyne, 1998 : 476). Il en va de même pour la forme du *prétérit parfait de subjonctif* ('*haya comido*') qui, en tant que subjonctif, correspond à la forme composée '*ha comido*' ou à la forme du *futur composé* '*habrá comido*'.

⁶⁸ La valeur imperfective de *l'imparfait d'indicatif* permet son utilisation pour se référer au temps présent, notamment dans les situations d'énonciation où le locuteur exprime une intention (« *quería un café, por favor* » ou « *iba a salir porque estoy aburrido* »). Néanmoins, son organisation sémantique dans la proposition principale signale une action non actualisée qui relève du passé. Il en va de même pour le conditionnel, qui ajoute l'expression de la *futurité* dans le passé (Pottier, Darbord et Charaudeau, 2005).

nous servirons notamment de l'explication de Ruiz Campillo (2004 ; 2009) qui, d'un point de vue cognitif, élabore un modèle opératif pour l'enseignement/apprentissage du SBJ en ELE. Sa proposition est à nos yeux beaucoup plus logique et concise, du moins pour l'espagnol, que celles qui expliquent presque cas par cas les occurrences d'un ou d'autre mode (en l'occurrence, De Bruyne, 1998 ou Gerboin et Leroy, 2014).

A. Le subjonctif et la non-déclaration

Comme il a été dit avant, le locuteur se sert des modes pour exprimer son attitude vis-à-vis du fait envisagé. Cela dit, l'expression de cette attitude nécessite de deux unités : **l'une qui introduit** la position du locuteur sur l'information (la *matrice*⁶⁹) et **l'autre qui montre** l'information elle-même (proposition subordonnée).

On remarquera que le locuteur *déclare* son attitude dans la *matrice* qu'il emploie ; par ce fait, s'il s'agit d'une proposition, elle sera toujours à l'IND. Néanmoins, la proposition subordonnée, étant régie par la *matrice*, emploiera l'IND ou le SBJ compte tenu de son implication déclarative. Par exemple :

[3] María dice que Pedro *come* mucho (IND) (Maria dit que Pedro mange beaucoup)

[4] María dice que Pedro *coma* mucho (SBJ) (Maria dit de faire manger Pedro)

Sur [3] et [4], la *matrice* est la même (« María dice »). Néanmoins, la *matrice* de [1] intègre la position du locuteur sur la déclaration de l'information ; autrement dit, elle déclare que « Pedro *mange beaucoup* ». *A contrario*, la *matrice* de [4] ne comporte plus le sens de la déclaration, mais celui de la pétition ; autrement dit, elle ne déclare pas, elle ordonne. C'est le signifié de la *matrice* qui définit l'emploi d'un mode ou de l'autre.

Coste et Redondo (1965 : 435) postulent que le choix entre les deux modes « *dépend de la nature et de la forme du verbe principal ainsi que de la nature du fait exprimé dans la principale et dans la subordonnée* ». En reformulant leur position, le choix modal sur le

⁶⁹ Nous emploierons ici la traduction du terme '*matriz*' (es.), employé par Ruiz Campillo (1998) pour définir le signifié des unités formelles, employées dans l'unité qui introduit l'information. Nous soulignons également que nous n'emploierons pas le terme '*proposition principale*', car son acception inclut l'utilisation d'un verbe ; or, nous le savons bien, les termes qui introduisent des phrases subordonnées ne sont pas forcément des propositions : '*quizás*', '*tal vez*', '*ojalá*', entre autres.

verbe de la subordonnée revient ainsi à la nature de la *matrice* en synchronie avec la position du locuteur sur l'information présentée. C'est là la logique du modèle opérationnel de Ruiz Campillo (2007 ; 2008).

Pour l'auteur, si la forme utilisée dans la *matrice* apporte l'attitude du locuteur, cette attitude est reprise dans la subordonnée sous une forme de **déclaration** (IND) ou de **non-déclaration** (SBJ). Par exemple :

Quand le locuteur dit :	Il veut dire...
[5] Creo que María está enferma (IND)	...que <u>le fait est vrai</u> et qu' <u>il le croit</u> (déclaration)
[6] No creo que María esté enferma (SBJ)	...qu' <u>il ne croit pas</u> que le fait soit vrai (non-déclaration)
[7] No creo que María está enferma (IND)	...que <u>le fait est vrai</u> , <i>mais/et</i> qu' <u>il n'y croit pas</u> (déclaration)

Ruiz Campillo (2007 : 307) explique l'acte de déclaration de la façon suivante :

[...] el acto de declarar algo (o manifestar algo) no implica necesariamente la verdad de lo que se dice: lo que alguien puede manifestar, hacer público, o explicar a otro puede ser tanto la afirmación de una determinada realidad X como la suposición de un posible estado de cosas que no debe juzgarse en términos de aseveración [...]

Pour lui, le concept de '*déclaration*' est plus large que celui d'*assertion* ou d'*affirmation* (employés dans d'autres propositions) dans le sens où il englobe l'aspect irréal de la *supposition* :

		Espagnol	Français
Déclaration (IND)	Assertion	[8] <u>Estoy seguro</u> que María está enferma	Je suis sûr que Marie est malade
	Supposition	[9] <u>Me parece</u> que María está enferma	Il me semble que Marie est malade

Par rapport au prétendu aspect *réel* de l'IND et *irréal* du SBJ évoqué par Pottier, Darbord et Charaudeau (2005) ou par Coste et Redondo (1965), le modèle opérationnel de Ruiz Campillo (2007 ; 2008) relève des cas où la « réalité » d'un fait est relative et ne dépend pas forcément du mode employé :

Lorsque le locuteur dit :	La « réalité », c'est que...
[10] Me alegra que <i>estés</i> París (IND)	l'auditeur est vraiment à Paris
[11] Qué lástima que <i>hayas suspendido</i> el examen (SBJ)	l'auditeur a vraiment raté l'examen
[12] Me imagino que Juan <i>está</i> en casa (IND)	on ignore si Juan est vraiment à la maison

À partir de ces remarques, Ruiz Campillo (2007 : 310) établit deux acceptions de base pour la définition de « déclaration » qui vont permettre, par la suite, d'établir ce qui est la « non-déclaration », c'est-à-dire la valeur du subjonctif :

a) Una declaración no es una aserción. Es, justamente, lo que una aserción y una suposición tienen en común (« visión que un sujeto tiene del mundo representado », « lo que un sujeto sabe o piensa »).

b) Declarar o no declarar no es una cuestión de obediencia a la realidad extralingüística. Es, más bien, una cuestión de actitud declarativa del sujeto concordante con el significado de la matriz que elige, consciente de sus implicaciones declarativas, en cada caso.

En ce sens, par la *matrice* employée, le locuteur hispanophone choisit de déclarer le fait (en employant l'IND) ou de le mentionner (en utilisant le SBJ). Le choix modal relèverait ainsi de l'attitude déclarative ou non déclarative, exprimée dans la *matrice*.

B. La sélection modale par les matrices

Ruiz Campillo (2008) présente une série de pistes pour la sélection modale, qu'il appelle « la ley de uso » (« *la loi d'usage* »). Ces pistes, qui sont surtout d'ordre didactique, pourraient être résumées en quatre points :

- 1) Si par la *matrice*, le locuteur déclare un objectif, une mise en cause ou une appréciation (*quiero que, ojalá que, es dudoso que*, etc.), il emploiera le SBJ.
- 2) Si par la *matrice* le locuteur déclare une attitude assertive (*es verdad que, creo que, pienso que, me parece que*, etc.), il emploiera l'IND.
- 3) Si par la *matrice* le locuteur introduit des informations relatives à une entité-référent, il emploiera l'IND lorsque celle-ci est identifiée, et le SBJ quand celle-ci ne l'est pas.
- 4) Dans l'expression non déclarative d'une hypothèse introduite par l'opérateur « si », le locuteur emploiera toujours l'*imparfait de subjonctif*⁷⁰.

⁷⁰ La modélisation syntaxique avec l'opérateur « si » est présentée par J. P. Ruiz Campillo (2008) comme une catégorie grammaticalisée dans laquelle l'opérateur modal établit un espace mental d'interprétation (l'hypothèse). Dans cet espace abstrait, les structures employées dépendent, non seulement de l'aspect

Les trois premiers points sont organisés en trois contextes d'utilisation relevant de la nature des *matrices* et, par conséquent, du signifié des formes employées. Ruiz Campillo (2007 ; 2008) les classifie en : (1) matrices exprimant des objectifs, (2) matrices de traitement d'information et (3) matrices d'identification d'entités-référent. Par son caractère de « règle de superposition », l'auteur développe le dernier point en tant qu'opérateur de l'espace mental, terme qu'il emprunte à Fauconnier (1985) ; malgré cela, nous le présentons ici comme un quatrième contexte d'usage qui est, certes, plus restreint que les autres, mais qui obéit aux mêmes principes énonciatifs.

(a) Contexte 1 : Matrices d'objectifs

Les matrices par lesquelles le locuteur exprime des objectifs sont facilement identifiables. Elles répondent surtout à l'expression de l'intentionnalité (du *vouloir*). Ruiz Campillo (2007) explique que, lorsque le locuteur veut quelque chose, la chose convoitée ne fait pas partie de « *ce qu'il sait ou ce qu'il croit* » (p. 312) ; par conséquent, elle n'est pas déclarée. Le cas contraire serait contradictoire dans le sens où l'on ne peut pas convoiter quelque chose qui nous appartient :

Lorsque le locuteur dit	En français	Il est en train de dire...
[14] Quiero que Pedro lea el libro (SBJ)	<i>Je veux que Pedro lise le livre (SBJ)</i>	...ce qu'il veut (non-déclaration)
Si l'on disait...	Français	On serait en train de dire...
[15] *Quiero que Pedro lee este libro (IND)	<i>*Je veux que Pedro lit ce livre (IND)</i>	...que, de son point de vue, il lit ce livre. Donc, inutile de vouloir qu'il le fasse (contradiction)

Par cette logique, ce contexte d'usage a la particularité d'être complètement régulier puisqu'il n'accepte dans aucun cas la valeur déclarative.

Ce groupe de matrices comporte, non seulement de propositions employant les verbes dits « *de pétition ou de volonté* » (Gerboin et Leroy, 2009), mais aussi des constructions adverbiales, des locutions idiomatiques ou des groupes prépositionnels (*ojalá, Dios quiera que, es necesario que, a condición de que, para que...*). Cette large

déclaratif, mais aussi des notions d'actualité et d'inactualité. La systématisme de l'usage « si+imparfait de subjonctif » permet de le classer en tant que « règle de superposition » (Ruiz Campillo, 1998 ; 2008).

gamme de matrices comporte aussi, ce que Ruiz Campillo appelle des « *matrices à double contexte* » par lesquelles le sujet peut exprimer, soit une déclaration, soit un objectif :

Lorsque le locuteur dit	En français	Il est en train de dire...
[16] <i>Mi sueño es que él viene a salvarme (IND)</i>	<i>Mon rêve c'est qu'il vient me sauver (IND)</i>	...que dans son rêve il vient le sauver (déclaration)
[17] <i>Mi sueño es que él venga a salvarme (SBJ)</i>	<i>Mon rêve c'est qu'il vienne me sauver (SBJ)</i>	...que c'est son rêve (objectif)

C'est là qu'entre en jeu la synchronie de la matrice avec l'attitude du locuteur, car, si la matrice est ambiguë, c'est le mode employé dans la subordonnée qui donnera le sens déclaratif ou non déclaratif à l'énoncé.

(b) Contexte 2 : Matrices de traitement d'informations

À la différence de celles exprimant des objectifs, les matrices d'information permettent de manipuler le contenu de l'énoncé subordonné dans la mesure où elles peuvent introduire une attitude de déclaration, de questionnement ou d'appréciation. En ce sens, trois attitudes modales sont véhiculées par trois types de matrices, lesquelles peuvent être reformulées en tant que « *phases du traitement conversationnel des informations* » (Ruiz Campillo, 2007 : 316). On distingue donc la phase de l'assertion (*es verdad que*), celle de la mise en question (*es dudoso que, no es verdad que*) et de l'appréciation ou l'évaluation (*es bonito que, es una lástima que*).

Par rapport matrices employées dans la première phase, lorsque le locuteur affirme une information, il veut dire que cette information fait partie de ce qu'il pense ou qu'il croit. Vu cela, le mode de la proposition subordonnée est à l'indicatif, car, si le sujet « croit » l'information qu'il expose sur la subordonnée, celle-ci est par définition une déclaration elle aussi. Le cas contraire serait une contradiction :

Lorsque le locuteur dit	En français	Il est en train de dire...
[18] <i>Creo que estás cansado (IND)</i>	<i>Je crois que tu es fatigué (IND)</i>	...que le fait « tu es fatigué » fait partie de ce qui sait ou pense du monde (déclaration)
Si l'on disait...	En français	On serait en train de dire...
[19] <i>*Creo que estás cansado (SBJ)</i>	<i>*Je crois que tu sois fatigué (SBJ)</i>	...qu'on refuse ce qu'on croit. (contradiction)

On retrouve le cas contraire dans les matrices de la deuxième phase, car, si le locuteur remet en question l'information qu'il présente, son intention n'est pas celle de la déclaration. Il se limite uniquement à dire que, pour lui, l'information est douteuse. Le cas contraire serait perçu non pas comme une erreur, mais comme une contradiction formelle :

Lorsque le locuteur dit	En français	Il est en train de dire...
[20] No creo que estás cansado (SBJ)	<i>Je ne crois pas que tu sois fatigué (SBJ)</i>	...que refuse l'information (non-déclaration)
Si l'on disait...	En français	On serait en train de dire...
[21] ?No creo que estás cansado (IND) =Lo que yo no creo es que tú estás cansado	<i>?Je ne crois pas que tu es fatigué (IND)</i> =Ce que je ne crois pas c'est que tu es fatigué	...que l'information est déclarée (tu es fatigué), mais qu'on n'y croit pas (contradiction formelle, mais possible dans la situation d'énonciation) ⁷¹

Enfin, les matrices employées dans la troisième phase correspondent à celles par lesquelles le locuteur exprime sa perception sur l'information traitée. De ce point de vue, l'information est traitée comme le sujet dont le locuteur parle et prend position ; par conséquent, cette information n'est pas déclarée, donc au subjonctif. Le cas contraire serait considéré comme une « *surdéclaration* » ou une déclaration inutile :

Lorsque le locuteur dit	En français	Il est en train de...
[22] Es maravilloso que vayamos a China (SBJ)	<i>Il est merveilleux que nous allions en Chine (SBJ)</i>	...dire qu'il trouve cela merveilleux (non-déclaration)
Si l'on disait...	En français	On serait en train de...
[23] ?(*)Es maravilloso que vamos a China (IND) =Lo que creo que es maravilloso es que vamos a China	<i>?(*)Il est merveilleux que nous allons en Chine (IND)</i> =Ce que je crois que c'est merveilleux, c'est que nous allons Chine	...déclarer et commenter en même temps, ce qui constitue une violation à la maxime de quantité.

Comme le lecteur aura pu le remarquer, ce qui établit la différence majeure entre le contexte 1 et le contexte 2 est la flexibilité de positions exprimées par les matrices : si elles sont très rigides au moment de présenter la projection d'un objectif, elles le sont beaucoup moins au moment de présenter l'information telle que le locuteur la conçoit.

⁷¹ La situation d'énonciation de la phrase [18] correspondrait à une conversation où l'interlocuteur vient de dire qu'il est fatigué et le locuteur déclare qu'il ne croit pas à l'information déclarée. Dans ce cas, l'information « *estás cansado* » est partagée.

En effet, les matrices du contexte 2 sont orientées à manipuler l'information par différents traitements : non seulement par ceux qui sont obligatoires ou conseillés (ceux qu'on a présentés), mais aussi par ceux qui sont soumis à la volonté du locuteur, qui n'hésite pas à « jouer » avec la langue pour donner des signifiés particuliers (Ruiz Campillo, 2007 ; 2008).

(c) Contexte 3 : Matrices d'identification

Les matrices employées dans ce contexte correspondent aux propositions subordonnées relatives où le contenu prédicatif sert à caractériser un antécédent. Si l'antécédent est identifié, l'indicatif s'impose ; le cas contraire, c'est le subjonctif que prend le relai :

Lorsque le locuteur dit	En français	Il est en train de dire...
[24] Busco una casa que tenga jardín (SBJ)	<i>Je cherche une maison qui ait un jardin</i>	...qu'il n'identifie pas la maison dont il parle (il peut s'agir de n'importe quelle maison qui possède ces caractéristiques) (non-déclaration)
[25] Busco una casa que tiene jardín (IND)	<i>Je cherche une maison qui a un jardin</i>	...qu'il identifie la maison dont il parle (il s'agit de cette maison et non pas d'une autre) (déclaration)

La logique du choix dans ce contexte est celle de l'identification, laquelle est basée sur un raisonnement théorique, que Ruiz Campillo (2007) présente ainsi :

La declaración o no declaración del verbo X (puesto que este verbo no hace más que caracterizar a la entidad), implica la declaración o no declaración de la propia entidad (en este caso un sintagma nominal: una cosa, una chica...). En consecuencia, del mismo modo que la declaración de un hecho X implica experiencia (parcial o total) de ese hecho, la declaración de un objeto debe entenderse como signo de experiencia del sujeto sobre ese objeto y, en esa medida, marca de que el sujeto tiene identificada la entidad. (Ruiz Campillo, 2007 : 320)

En effet, cette logique peut s'étendre à toute unité conceptuelle exprimant des entités-référent, non seulement un objet ou une personne, mais aussi un lieu, un moment, une quantité. Cette extension permet d'établir un grand nombre de matrices,

que Ruiz Campillo (2008) appelle « *matrices específicas* »⁷². Ces matrices, qui comportent aussi bien des syntagmes nominaux que des adverbes, établissent la même relation avec l'*objet-référent* que les propositions relatives, avec une seule restriction : elles possèdent une valeur prospective qui est complètement manifeste lorsqu'elles sont en relation avec le temps (« *cuando vayas a Roma, tienes que ver el coliseo* »)⁷³.

Si le locuteur n'identifie pas (non-déclaration)	Espagnol	Français
Un objet	Un libro que tenga dibujos Lo que quieras	Un livre qui ait des dessins Ce que tu voudras
Une personne	Un hombre que escriba bien	Un homme qui écrive bien
Un lieu	La universidad en la que estudies Iré donde vayas	L'université où tu étudieras J'irai où tu iras
Un mode	La manera en que lo haga Como tú quieras	La façon dont il le fera Comme tu voudras
Une quantité	Te daré la cantidad que necesites	Je te donnerai la somme dont tu auras besoin
Un moment	El día que me quieras En el momento en que termine Cuando vuelva a Madrid Hasta que me muera En cuanto llegue	Le jour où tu m'aimeras Dans le moment où je finirai Quand je reviendrai à Madrid Jusqu'à ce que je meure Lorsque j'arriverai

(d) Contexte 4 : L'espace mental de l'hypothèse

L'hypothèse introduite par l'opérateur⁷⁴ « si » établit un espace mental d'interprétation. Dans cet espace (qu'on pourrait qualifier de « *virtuel* », par la propre nature de l'hypothèse), la valeur du mode employé est indépendante de l'attitude du locuteur vis-à-vis de l'information présentée. Elle est ainsi disponible pour établir un contraste de degré à l'intérieur de l'espace mental lui-même (Ruiz Campillo, 2008 : 34).

En effet, la conjonction conditionnelle « si », aussi bien en français qu'en espagnol, ouvre un espace mental d'hypothèse qui reste établi au moment même de l'énonciation. Dans ce contexte, l'information présentée par « si » n'est pas entendue en tant que

⁷² Notre traduction de « *matrices específicas* » (es.).

⁷³ Cette valeur prospective est commune entre le français et l'espagnol. Néanmoins, alors que le français utilise le futur simple (« quand je serai grand, je serai riche »), l'espagnol emploie le subjonctif (« cuando sea grande, seré rico »).

⁷⁴ Ruiz Campillo (2008) définit l'opérateur comme une catégorie grammaticalisée des « *constructeurs de l'espace* » (*space builders*), terme emprunté à Fauconnier (1985). Pour ce dernier auteur, il s'agit d'unités linguistiques servant à construire de nouveaux espaces abstraits à partir de la situation d'énonciation de base tout en étant possible d'en revenir (« *Cette fleur est bien jolie, elle le serait mieux si c'était une rose, mais ça fera l'affaire* »).

déclaration ou mention, mais tout simplement comme **un cadre d'interprétation** pour l'information suivante, qui est incontestablement déclarée. Dans un tel contexte, le cadre établi par une configuration hypothétique⁷⁵ [si P, Q] correspondrait plutôt à un **effet de sens** dans lequel, l'hypothèse est perçue comme « réelle » (avec l'IND) ou comme « irréaliste » (avec l'*imparfait de subjonctif*) (Riegel, Pellat et Rioul, 2009 ; Ruiz Campillo, 2008).

À nos yeux, cette configuration s'associe tout particulièrement à l'acception du contexte 3 pour les adverbes ou les propositions relatives, dans la mesure où le cadre établi par « si » peut être identifié (auquel cas il sera à l'IND) ou non identifié (auquel cas il sera à l'*imparfait de subjonctif*) :

[25] Si está enfermo, voy a visitarlo (fr. *S'il est malade, je lui rendrai visite*)

= [dans la situation identifiée que je considère comme hypothèse], je lui rendrai visite.

= Je lui rendrai visite à ce moment-là (identifié)/dans cette situation-là (identifiée)

[26] Si estuviera enfermo, iría a visitarlo (fr. *S'il était malade, je lui rendrais visite*)

= [dans la situation non identifiée que je considère comme hypothèse], je lui rendrais visite.

= Je lui rendrais visite à ce moment-là (non identifié)/dans cette situation-là (non identifiée)

Un argument validant notre logique se trouve dans le fait que l'hypothèse exprimée en [25] contemple l'action à partir d'un signifié actuel (réfèrent au présent), donc identifié. *A contrario*, d'un point de vue non actuel (réfèrent au passé), [26] conçoit l'action comme non identifiée afin d'exprimer la valeur hypothétique de l'espace mental ; si dans un tel contexte, l'action était identifiée, le sens hypothétique de l'énoncé serait remplacé par une valeur itérative :

⁷⁵ Riegel, Pellat, et Rioul (2009 : 852-854) isolent les *emplois hypothétiques* de la conjonction circonstancielle « si », en les opposant aux *emplois itératifs* (=toutes les fois que) ou *adversatifs* (=il est vrai que..., mais...).

Lorsque le locuteur dit	En français	Il est en train de dire...
[27] <u>Si tuviera dinero,</u> comería (SBJ)	<i>Si j'avais de l'argent, je mangerais (exprimé au SBJ en espagnol)</i>	...qu'il n'identifie pas le contexte [si P] comme faisant partie de ce qu'il croit, ce qu'il pense (non-déclaration)
Si l'on disait...	En français	On serait en train de...
[28] <u>?Si tenía dinero,</u> comería (IND)	<i>Si j'avais de l'argent, je mangerais (exprimé à l'IND en espagnol)</i>	...décrire ou raconter un contexte identifié (déclaration) ⁷⁶
[29] <u>*Si tenga dinero,</u> comeré (SBJ)	<i>Si j'ai de l'argent, je mangerai (exprimé au SBJ en espagnol)</i>	...donner à une action factuelle déclarée un contexte à valeur non identifiée (contradiction sémantique et syntaxique)

C. Phrases correctes avec subjonctif et/ou indicatif

Phrase n° 1 : « Es terrible que haya tantos coches en la ciudad »
« Il est terrible qu'il y ait autant de voitures en ville »

Description de la phrase : Cette phrase présente une configuration appréciative dans laquelle l'information est commentée. L'attitude appréciative du locuteur est exprimée par la matrice « Es terrible ».

Attention sur des formes non ciblées : Mis à part le choix modal, cette phrase pourrait être jugée *incorrecte* par le sujet sur plusieurs bases : l'une, c'est le choix entre *ser* et *estar* dans la matrice « Es terrible » ; une autre, c'est le choix entre *a* (es.) et *en* (es.) du GP « en la ciudad » ; et, enfin, l'accord du genre du groupe « tantos coches », le mot 'coche' étant généralement perçu par les apprenants comme féminin (*la voiture*), alors qu'il est masculin.

⁷⁶ Cette valeur serait possible dans une situation d'énonciation très restreinte, relevant du discours indirect : Locuteur X dit : « Comeré si tengo dinero » (je mangerai si j'ai de l'argent) → Locuteur Y raconte : « X me dijo que, si tenía dinero, comería » (X m'a dit que, s'il avait de l'argent, il mangerait).

Phrase n° 17 : « Sabes que no me gusta que llegues tarde a casa »
 « Tu sais que je n’aime pas que tu rentres tard »

Description de la phrase : Tout comme la Phrase n° 1, cette phrase s’inscrit principalement dans le contexte d’appréciation de l’information. Elle introduit toutefois deux types d’informations l’une qui est déclarée (X=« me gusta ») et l’autre qui ne l’est pas (Y=« que llegues tarde ») ; voilà pourquoi deux matrices sont employées, l’une qui affirme l’information X (« sabes que ») et l’autre qui commente l’information Y (« no me gusta que »).

Attention sur des formes non ciblées : Deux éléments de la phrase pourraient également conduire le sujet à juger cette phrase comme *incorrecte*. Le premier est le choix de la préposition sur le GP « a casa ». Le second est la construction du verbe *gustar* (*aimer*, dans le sens de *plaire*) ; en effet, cette construction est assez problématique pour les apprenants d’ELE dans la mesure où, dans sa composition, généralement le sujet de la phrase, qui est le ‘référant aimé’, apparaît après le verbe (« me gustan las canciones » = « les chansons me plaisent », « j’aime les chansons »). Vu la complexité de sa construction, généralement les apprenants font l’erreur de formuler les propositions comme ils le feraient avec le verbe *aimer* du français, ce qui les conduit à des se mettre eux-mêmes à la place du ‘référant aimé’ : « me gusto » = « je me plais, je m’aime » → « *me gusto las canciones » = « *je m’aime les chansons ».

Phrase n° 23 : « Quizás la situación del país mejorará pronto »
 « Peut-être que la situation du pays s’améliorera bientôt »

Description de la phrase : Cette phrase présente l’information comme faisant partie de ce que le locuteur pense ou croit, elle est donc déclarative. La matrice employée pour présenter l’information (« Quizás ») est néanmoins de nature ambiguë (*matrice à double contexte*), car, si elle permet de déclarer la supposition du locuteur, il peut également s’en servir pour mettre en doute l’information (« quizás la situación del país mejore pronto » — SBJ). Incapable d’établir par elle-même le comportement du locuteur, c’est sur le prédicat que locuteur exprime son attitude à propos de l’information traitée (« el país mejorará »).

Attention sur des formes non ciblées : Si le sujet ne contrôle pas encore la façon dont les hispanophones emploient l'adverbe '*quizás*', il est probable qu'il juge *incorrecte* l'absence de la particule '*que*' qui suit l'adverbe composé '*peut-être*' du français. D'autre part, l'adverbe espagnol ayant deux écritures (« *quizá* » et « *quizás* ») pourrait aussi être source de doutes.

Phrase n° 25 : « Tengo que irme antes de que amanezca »
« Je dois partir avant l'aube »

Description de la phrase : Dans cette phrase, le contenu prédicatif est présenté par le biais d'un syntagme adverbial. Celui-ci prend le rôle de matrice *spécificative* (« *antes de que* » = avant le moment où...) qui introduit l'information (« *amanecer* ») comme non identifiée.

Attention sur des formes non ciblées : Dans cette phrase, le sujet pourrait juger *incorrecte* l'utilisation de la tournure « *tener que + infinitif* » (qui exprime l'obligation catégorique⁷⁷) pour privilégier le verbe modal *deber* (*devoir*), avec lequel il pourrait se sentir plus familiarisé (vu sa ressemblance avec le verbe français). D'autre part, il pourrait considérer que la préposition *de* du syntagme adverbial *antes de que* est erronée, surtout si l'on prend en compte que *antes que* est également employé dans ce contexte, tous les deux ayant la même valeur sémantique⁷⁸.

Phrase n° 27 : « Te escucharé sólo si hablas lentamente »
« Je t'écouterai seulement si tu parles lentement »

Description de la phrase : Cette phrase présente une hypothèse introduite par l'opérateur « si ». Dans ce cadre d'interprétation hypothétique, l'information est présentée comme actuelle (donc, identifiée), ce qui rapproche l'accomplissement de l'action au moment où l'acte d'énonciation se déroule.

Attention sur des formes non ciblées : Nous n'y trouvons pas d'autres formes conduisant à un jugement de la phrase en tant qu'*incorrecte*.

⁷⁷ Coste et Redondo (1965).

⁷⁸ On remarque, par exemple, le titre du roman *Antes que anochezca* de l'écrivain cubain Reinaldo Arenas (1992), traduit en français comme *Avant la nuit*.

Phrase n° 31 : « El profesor me pidió que hiciera los deberes »
 « Le professeur m’a demandé de faire les devoirs »

Description de la phrase : Cette phrase présente une configuration intentionnelle, exprimant la projection d’un objectif, dans ce cas, non souhaité par le locuteur, mais par quelqu’un d’autre (« *el profesor* ») ; par ce fait, l’information est mentionnée et non pas déclarée (donc, au SBJ). Or, la phrase présente également une information non actualisée, référée au T-passé : l’objectif n’est plus en vigueur. Pour garder la logique spatiotemporelle de la phrase, c’est l’*imparfait de subjonctif* qui est employé.

Attention sur des formes non ciblées : Nous n’y trouvons pas d’autres formes conduisant à un jugement de la phrase en tant qu’*incorrecte*.

D. Phrases incorrectes avec échange indicatif/subjonctif

Phrase n° 6 : « *Él deseaba con ansiedad que sus hijos estudiaban »
 « Il souhaitait impatientement que ses enfants étudient/étudiassent »

Description de la phrase : Cette phrase s’inscrit dans le contexte des objectifs et garde la même configuration spatiotemporelle que la phrase correcte n° 31 (elle est référée au T-Passé). Elle présente néanmoins le problème du choix modal dans le verbe de la subordonnée, car, vu qu’il s’agit de la formulation d’un souhait, il serait contradictoire de le déclarer comme acquis. Par ce fait, c’est la non-déclaration qui s’impose (donc, au SBJ).

Attention sur des formes non ciblées : Il est probable que le sujet puisse juger *incorrect* le GP « *con ansiedad* » (« *anxieusement* », « *impatientement* »), vu qu’une telle construction ne s’emploie pas en français.

Phrase n° 10 : « ?Yo me compraría un coche si tenía dinero »

« Je m'achèterais une voiture si j'avais de l'argent »

Description de la phrase : Dans cette phrase, le contexte établi par l'opérateur « si » semble être identifié par le locuteur, attribuant ainsi une valeur de discours référé (comme sur l'exemple [28]). Cependant, cette valeur ne peut être attribuée que dans un contexte d'actualité énonciative, lequel n'est pas indiqué dans cette phrase. Autrement dit, rien ne laisse comprendre que la phrase est effectivement le discours référé d'une déclaration. C'est ainsi que par sa valeur non actuelle et son contexte « non défini », elle sera entendue comme une hypothèse « irréaliste », qui exige, du moins pour l'espagnol, *l'imparfait de subjonctif*.

Attention sur des formes non ciblées : Cette phrase pourrait être jugée *incorrecte* par le sujet qui ne contrôle pas le genre du terme *coche* (*voiture*), lequel est masculin en espagnol.

Phrase n° 12 : « *Cuando terminarás los deberes, podrás jugar »

« Quand tu auras fini tes devoirs, tu pourras jouer »

Description de la phrase : Cette phrase présente une configuration liée à la logique d'identification (contexte 3). Le syntagme adverbial '*cuando*', en tant que matrice *significative* (« cuando »= dans le moment où...), présente le contenu prédicatif comme identifié (« *terminarás* »). Or cela est contradictoire, du moins pour l'espagnol. À partir du raisonnement théorique de Ruiz Campillo (2008) sur l'identification d'une *entité-référent*, serait-il possible de dire qu'on a une expérience (partielle ou totale) avec quelque chose d'aussi immatériel que le futur ? En ce sens, c'est la non-identification qui s'impose par le biais du subjonctif.

Attention sur des formes non ciblées : Nous n'y trouvons pas d'autres formes conduisant à un jugement de la phrase en tant qu'*incorrecte*.

Phrase n° 14 : « *Espero que Miguel viene esta tarde »
 « J’espère que Miguel viendra cet après-midi »

Description de la phrase : La configuration de la phrase n° 14 correspond à l’expression des objectifs. La matrice « *Espero que* » transmet, du moins pour l’espagnol, la volonté du locuteur pour qu’une action ait lieu. Introduire une déclaration par le biais d’une pétition est contradictoire dans le domaine logique. De ce fait, c’est le SBJ qui s’impose sur l’information mentionnée.

N.B. On remarque bien que cette attitude n’est pas transmise à la subordonnée en français avec le verbe *espérer* ; néanmoins, existe-t-il une différence entre les verbes *espérer* et *attendre avec confiance* ? D’après le dictionnaire, l’un est une acception de l’autre⁷⁹, pourtant ils sont employés différemment sur le domaine modal.

Attention sur des formes non ciblées : Nous n’y trouvons pas d’autres formes conduisant à un jugement de la phrase en tant qu’*incorrecte*.

Phrase n° 24 : « *Hoy vemos a un amigo que conozcamos ayer »
 « Aujourd’hui nous allons voir un garçon que nous avons rencontré hier »

Description de la phrase : Parmi les phrases du corpus, celle-ci est la plus particulière, car les éléments qu’elle comporte sont contradictoires, non seulement à niveau syntaxique, mais aussi à niveau du sens. Nous la classons malgré tout dans ce groupe, car l’erreur la plus évidente concerne quand même l’emploi du subjonctif dans un contexte d’identification nettement déclaratif. Autrement dit, le fait que l’information soit identifiée et actuelle (« *hoy vemos a un amigo* ») ne permet sous aucun angle la non-identification de l’entité référent (« *un amigo* »).

Attention sur des formes non ciblées : En plus du choix entre IND et SBJ, cette phrase pourrait être considérée *incorrecte* par le sujet qui ne contrôle pas encore les utilisations de la préposition *a* (*es.*) avec un complément d’objet de personne. Elle peut également

⁷⁹ Bertaud du Chazaud (1996). Dictionnaire de synonymes et contraires. Les usuels du Robert.

être jugée sur les temps verbaux employés, car elle oppose l'aspect actuel exprimé par *hoy* (*aujourd'hui*) au non actuel représenté par *ayer* (*hier*).

Phrase n° 32 : « *Creo que la tecnología nos ayude mucho »

« Je pense que la technologie nous aide beaucoup »

Description de la phrase : La configuration de cette phrase correspond au contexte d'assertion dans lequel locuteur exprime ce qu'il croit ou ce qu'il pense. Si le locuteur considère l'information comme « vraie », elle est logiquement déclarée dans la subordonnée. Il serait contradictoire de ne pas déclarer l'information lorsque la matrice exprime l'attitude de déclarer.

Attention sur des formes non ciblées : Nous n'y trouvons pas d'autres formes conduisant à un jugement de la phrase en tant qu'*incorrecte*.

3.3.3. ENREGISTREMENT DES STIMULI LINGUISTIQUES ET MONTAGE DU TEST SUPERLAB®

Pour créer les items de la tâche de décision à temps limité, nous avons décidé de faire enregistrer oralement les phrases du corpus. Ce choix répond à deux considérations :

- D'un côté, par l'oralisation des phrases, nous évitons que le sujet prenne trop de temps à décoder phonétiquement la phrase, ce qui nuirait au chronométrage du TR.
- D'un autre côté, l'oralisation a pour but de mettre en évidence la réalité de la phrase écrite et neutraliser la probable correction automatique de l'erreur au moment de la lecture.

Ces stimuli ont été enregistrés sous la forme d’assertions (intonation descendante) en chambre insonorisée au laboratoire PÉTRA (Plateau d’Études Techniques et de la Recherche en Audition) à l’Université de Toulouse 2. Quatre locuteurs hispanophones ont participé à l’enregistrement des stimuli, trois femmes et un homme d’origines différentes :

- Locuteur 1 : Femme à l’accent colombien (Bogota)
- Locuteur 2 : Homme à l’accent vénézuélien (Caracas)
- Locuteur 3 : Femme à l’accent salvadorien (San Salvador)
- Locuteur 4 : Femme à l’accent espagnol (Madrid)

Le choix des accents des locuteurs obéit à nos conceptions personnelles qu’en espagnol il n’y a pas d’accent « neutre » et que le modèle à utiliser ne doit pas être uniquement l’accent d’Espagne, puisqu’il ne compte qu’une minorité de locuteurs natifs ayant l’espagnol comme L1. En outre, la disparité entre hommes et femmes locuteurs est due au fait qu’il s’agissait de volontaires et qu’ils ont été les seuls à avoir répondu à notre appel.

Les oralisations (d’une durée moyenne de 2511 ms) ont été recoupées et normalisées avec le logiciel *Audacity*® Version 2.0.5, avant d’être intégrées à des images des phrases écrites dans un fichier vidéo au format *Quicktime movie* (.mov) d’une durée égale à celle de l’oralisation. Ce sont ces fichiers vidéo (items) que nous employons lors de la deuxième étape de notre expérimentation (tâche 1).

3.4. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES ET DÉROULEMENT DES TÂCHES D'EXPÉRIMENTATION

Rappelons que pour répondre à nos questionnements et recueillir les performances des participants, nous avons établi un protocole expérimental employant trois instruments de collecte de données :

- (1) Un **questionnaire** écrit à réponses fermées, visant à réunir des informations sur les participants à l'égard de leur apprentissage de l'espagnol et de leur parcours d'apprentissage de L2 ;
- (2) Une tâche de décision *oui/non* réalisée sur un corpus de phrases (**tâche 1**), de laquelle découlent trois sous-tâches systématiques procédant par élimination (phrase par phrase) :
 - a. Confirmation de réponses de la tâche 1 ayant pour cible les phrases jugées *incorrectes* (tâche A)
 - b. Dans chacune des phrases jugées *incorrectes*, repérage de l'erreur (tâche B)
 - c. Dans chacune des phrases jugées *incorrectes*, explication des erreurs repérées ou du jugement émis (tâche C)
- (3) Une tâche de production orale à partir d'une série de stimuli visuels (**tâche 2**).

Nous décrivons à présent comment sont conçues les différentes parties du protocole expérimental tout en les mettant en correspondance avec nos questions de recherche.

3.4.1. LE QUESTIONNAIRE ÉCRIT À RÉPONSES FERMÉES

Nous avons préparé un questionnaire cherchant à dévoiler des informations importantes pour la description des participants. Cet instrument est présenté sous la forme d'un entretien dirigé dans lequel le chercheur pose aux participants des questions brèves dont les réponses sont principalement fixes⁸⁰.

Le choix de recueillir ces données par le biais d'un entretien plutôt que de laisser le participant remplir le questionnaire tout seul présente l'avantage de permettre au sujet interviewé de développer des réponses plus librement, même s'il s'agit des réponses fermées, pour la plupart. Les données recherchées, tel que nous l'avons présenté avant, correspondent à des informations objectives vérifiables qui ont été codées par la suite.

À cet égard, mises à part les informations générales enquêtées dans la *section 0* (âge, sexe, cursus universitaire, cours d'espagnol suivis l'année précédant l'expérimentation et l'utilisation d'un manuel), le questionnaire aborde trois grands groupes d'informations en accord avec les hypothèses de recherche que nous avons émises auparavant :

- (Section 1) Informations liées à l'apprentissage de l'ELE
- (Section 2) Informations liées au contact avec l'espagnol
- (Section 3) Informations liées à l'apprentissage d'autres langues étrangères

La section 1 comporte six questions correspondant, d'un côté, à l'histoire académique des participants quant à l'apprentissage de L2 (questions 1.1 et 1.2), et de l'autre, à leur parcours d'apprentissage de l'ELE (questions 1.3 à 1.6). Ce premier groupe d'informations nous a permis de diviser les étudiants en deux groupes : ceux qui ont suivi un apprentissage standard de langues étrangères à l'école (à partir de la première année du collège) et ceux qui ont suivi une instruction approfondie en L2 (écoles bilingues, section bilingue, section européenne). Le choix d'enquêter sur la scolarité des étudiants a

⁸⁰ Bien que notre questionnaire contienne certaines questions en apparence « ouvertes », le nombre de réponses possibles à ces questions est très restreint. Par conséquent, nous préférons le considérer dans son ensemble comme un questionnaire à réponses fermées.

été guidé par l'hypothèse de l'influence du contexte d'enseignement/apprentissage sur le développement de la compétence grammaticale en L2.

1.1. Depuis combien de temps étudiez-vous l'espagnol ? (À l'Université de Toulouse 2 ou ailleurs)	Moins de 6 mois ☐ Entre 6 mois et 1 an ☐ Entre 1 an et 2 ans ☐ Entre 2 ans et 5 ans ☐ Plus de 5 ans ☐
1.2. Avez-vous étudié dans une école bilingue ? (Cochez)	Oui ☐ Non ☐
<i>Si oui, quelles langues apprenez-vous ?</i>	Anglais ☐ Allemand ☐ Espagnol ☐ Italien ☐ Autre : _____
1.3. Avez-vous pris des cours d'espagnol à l'école ? (Cochez)	Oui ☐ Non ☐
<i>Si oui, à quel niveau ?</i>	En maternelle ☐ A l'école primaire ☐ Au collège ☐ Au lycée ☐
1.4. Étiez-vous en section bilingue (une autre langue et espagnol) ?	Oui ☐ Non ☐ Au collège ☐ Au lycée ☐
1.5. Étiez-vous en section européenne en espagnol ?	Oui ☐ Non ☐ Au collège ☐ Au lycée ☐
1.6. Où avez-vous réalisé votre premier cours d'espagnol ?	

Tableau 15 : Informations liées à l'apprentissage de l'ELE (Section 1 du questionnaire)

La section 2 regroupe trois questions abordant le contact des participants avec l'espagnol ; ces questions sont conçues pour connaître l'expérience des sujets avec l'outil linguistique. En effet, une exposition prolongée et quotidienne à la langue faciliterait la création d'automatismes (connaissances procéduralisées) chez les apprenants, ce qui pourrait avoir des répercussions sur les résultats des tâches d'explication de l'erreur : plus le participant utilise la langue dans des situations communicatives significatives, moins il fait appel à ses connaissances déclaratives.

2.1. Combien de séjours avez-vous passés dans un/des pays hispanophone(s) ? (Cochez)	Aucun ☐ 1 ☐ De 2 à 5 ☐ Plus de 5 ☐
2.2. Quelle a été la durée du plus long séjour ? (Cochez)	1 Weekend ☐ Entre 1 semaine et 15 jours ☐ Entre 15 jours et 1 mois ☐ Entre 1 mois et 6 mois ☐ Plus de 6 mois ☐
2.3. À l'heure actuelle, communiquez-vous régulièrement en espagnol avec des hispanophones en dehors du cours de langue ? (Cochez)	Oui ☐ Non ☐ <i>Si oui, À l'oral ☐ À l'écrit ☐</i>
<i>Si oui, combien de fois par semaine ?</i>	1 fois p/s ☐ 2 fois p/s ☐ 3 fois p/s ☐ Plus de 3 fois p/s ☐

Tableau 16 : Informations liées au contact avec l'espagnol (Section 2 du questionnaire)

Enfin, les deux questions de la section 3 portent sur l'apprentissage d'autres langues étrangères chez les participants. Tout comme pour les questions de la section 2, ces informations cherchent à souder une éventuelle influence d'autres apprentissages en langues sur les tâches de jugement de grammaticalité, les tâches de repérage et les explications d'erreurs.

3.1. Parlez-vous une/d'autre(s) langue(s) ? (Cochez)		Oui ☐ Non ☐
<i>Si oui, laquelle/lesquelles ? (Répondez)</i>		
3.2. Quelle est la langue étrangère avec laquelle vous vous sentez le plus à l'aise ? (Répondez)		
<i>Sur quelle compétence vous sentez-vous plus à l'aise ? (Cochez)</i>	Compréhension ☐ Lecture ☐ Conversation ☐ Écriture ☐	

Tableau 17 : Informations liées à l'apprentissage d'autres langues étrangères (Section 3 du questionnaire)

L'utilisation du questionnaire en tant qu'outil de collecte de données a servi avant tout à décrire les participants de l'étude. On verra, lorsqu'on présentera les résultats, que ces informations gardent une étroite relation avec la capacité des participants à expliquer l'erreur d'une phrase jugée *incorrecte*.

En ce qui concerne les choix des informations à recueillir, nous nous fondons sur des observations empiriques que nous avons réalisées lors de nos tâches d'enseignement d'espagnol en milieu scolaire en France. En outre, comme le lecteur peut le constater, l'entretien comporte de nombreuses questions destinées aux étudiants universitaires qui ont suivi leur scolarité en France.

Enfin, si l'inconvénient d'un entretien dirigé tel que celui-ci est certes la difficulté à modifier la structure au moment de sa mise en œuvre, l'instrument permet une certaine flexibilité dans les réponses (quelques réponses étaient « libres ») tout en gardant la directivité requise.

3.4.2. LA TÂCHE DE DÉCISION (TÂCHE 1) : LE TEST DE JUGEMENT DE GRAMMATICALITÉ

Nous avons conçu la tâche de décision sous la forme d'une Test de Jugement de Grammaticalité (désormais, TJG) dans lequel les participants doivent choisir si les items d'un corpus de phrases sont *corrects* ou pas.

D'après Montville-Burston (2008), un TJG est une tâche dont le but consiste à inférer les règles syntaxiques qui font partie de la compétence langagière des apprenants. Autrement dit, il s'agit d'une évaluation qui a pour objectif de connaître le développement de leurs capacités langagières.

Les jugements de grammaticalité tirent leur origine des théories grammaticales de type générativiste qui relèvent du courant initié par Chomsky (1957 ; 1969). Sous cet angle-là, la grammaire, qui est considérée comme l'ensemble de toutes les structures de la langue et non pas seulement la syntaxe, est une capacité innée de l'être humain. Réalisés de façon explicite, les TJG sont donc employés principalement pour mesurer cette capacité chez les locuteurs (dans notre cas, des adultes), sachant que le *jugement* est l'une des premières caractéristiques de leurs compétences linguistiques.

Les performances enregistrées à ce type de test sont généralement sous la forme *oui/non* ou *vrai/faux* du fait qu'il se réalise, dans la plupart des cas, par le biais d'une question fermée, laquelle sous-entend un jugement de l'énoncé (Picq, Sagart et Dehaene-Lambertz, 2008). L'idée du test est qu'une incohérence grammaticale va amener une réponse « *non* » ou « *faux* », alors qu'une phrase grammaticalement correcte amènera à la réponse « *oui* » ou « *vrai* ».

Pour répondre à notre Q1 (« *Les étudiants francophones d'ELE sont-ils en mesure d'analyser une phrase ?* »), nous avons décidé d'utiliser un TJG sur un ordinateur réalisé à partir du logiciel *Superlab*® (Version 4.2)⁸¹. Il s'agit d'une tâche de décision *oui/non* dans laquelle le sujet doit répondre le plus rapidement à la question-test n° 1 : « *Est-ce que cette phrase est correcte ?* ».

⁸¹ Pour plus d'informations sur le logiciel Superlab : <http://www.superlab.com/> (consulté en juillet 2014).

Les matériels informatiques employés pour collecter les données de cette tâche sont : (1) un ordinateur portable (Mac OS X 10.5.8) avec le logiciel *Superlab*® version 4.2, (2) un casque Sennheiser® (modèle PC 8 USB) relié à l'ordinateur et (3) un pad de réponse Cedrus® (*reponse pad* RB-530). L'ensemble de réponses est affiché à la fin avec le logiciel Cedrus Data Viewer 2.0®.



Figure 11 : Consignes du test *Superlab*®

Ce TJG est de type explicite, car il est demandé aux participants de juger en termes de *phrase correcte/phrase incorrecte* les 36 items phrases de notre matériel linguistique (que nous avons défini dans le paragraphe 3.3). Nous soulignons toutefois que, lors de l'expérimentation, toute allusion à l'aspect grammatical des phrases restait implicite pour ne pas influencer les sujets dans l'utilisation du métalangage grammatical lors de la tâche d'explication. C'est pourquoi nous utilisons des consignes neutres qui ne dirigent pas l'attention des participants sur l'aspect grammatical des items (Figure 4).

La réalisation du test *Superlab*® consiste donc à faire entendre et lire simultanément une série de 36 phrases pour évaluer leur grammaticalité. La série est présentée à deux reprises en ordre aléatoire pour éviter la probabilité de « fausse réponse » (ou réponse par inertie). Le jugement émis est enregistré par l'activation des touches du pad RB-530 (Figure 5) : OUI (touche verte), NON (touche rouge). Si, au bout de six secondes approximativement, il n'y a pas de réponse, la phrase disparaît de l'écran et une 'non-réponse' est enregistrée comme telle. Le temps prévu pour la réalisation de la tâche est de 15 minutes.



Figure 12 : Matériel informatique employé lors de la tâche 1

Nous avons décidé de présenter la série d'items du corpus 2 fois en ordre aléatoire ; autrement dit, le participant juge un total de 72 phrases à deux moments du test sur l'ordinateur. Cette procédure a été choisie pour :

- recouper les réponses et s'assurer que le sujet ne répond pas au hasard ;
- permettre au sujet de changer d'avis (s'il se rend compte, après avoir répondu, qu'il a mal jugé la phrase) ;
- laisser le sujet avoir une nouvelle opportunité de juger la phrase s'il n'a pas eu le temps de répondre (parce qu'il a pris trop de temps à réfléchir ou parce qu'il ne connaît pas la structure de la phrase) ;
- et mesurer la robustesse des réponses (si l'item est jugé de la même façon la première et la deuxième fois et si le sujet garde le même jugement au moment de la confirmation lors de la tâche suivante). En effet, chaque phrase est présentée trois fois à chaque participant.

3.4.2.1. PROCÉDURE DE LA TÂCHE 1 : TEST *SUPERLAB*®

Après la lecture des consignes relatives au déroulement du test et aux actions attendues⁸², le participant s'entraîne avec cinq items conçus sur le même modèle que ceux du test effectif. Cette série d'items d'entraînement, qui est présentée une seule fois et toujours dans le même ordre, n'est pas prise en compte dans les résultats, car elle sert uniquement à la familiarisation du participant avec la tâche et avec le matériel informatique utilisé.

⁸² Ces consignes ont été traduites à l'oral pour les participants hispanophones du Groupe Contrôle (GrC).

L'entraînement terminé, la consigne se réaffiche sur l'écran. Nous profitons de ce moment pour vérifier la bonne compréhension des consignes et faire le point sur les items employés. En effet, ce premier contact avec le matériel linguistique nous permet de signaler aux participants que :

1. les enregistrements qui oralisent les items correspondent exactement aux phrases qui s'affichent à l'écran ;
2. les items employés ne sont pas tirés de conversations enregistrées, mais ce sont des phrases lues par des locuteurs natifs ;
3. les locuteurs ayant oralisé les phrases ont des accents différents (péninsulaire et latino-américain). Par ce fait, nous soulignons la différence la plus significative entre les deux : les Latino-Américains n'utilisent pas le son [θ].

Ces remarques sont faites avant de commencer la tâche dans un souci de précaution, dans le but d'éviter au maximum que le matériel linguistique soit jugé sur des critères différents à celui de la grammaticalité.

Si le participant a bien compris la consigne et les caractéristiques des items, nous pouvons commencer la tâche, sinon, nous invitons le sujet à faire à nouveau l'entraînement.

Une fois que la tâche commence, une croix s'affiche au centre de l'écran pour annoncer chaque item. Juste après, la phrase oralisée et la phrase écrite débutent en même temps. Le chronomètre se déclenche dès le début de la phrase orale pour mesurer le temps de réponse (TR). Ensuite, la phrase écrite reste à l'écran entre 2000 ms et 3000 ms supplémentaires et puis elle s'efface. Le participant peut répondre avant la fin de la phrase oralisée, et a un temps limité pour répondre une fois que l'oralisation est finie.



Figure 13 : Manipulation du matériel informatique lors de la tâche 1

La phrase ayant disparu (parce que le sujet a répondu ou parce qu'il n'a donné aucune réponse), le message « *Réponse enregistrée* » s'affiche sur l'écran. Une nouvelle croix apparaît au centre de l'écran pour annoncer la phrase suivante.

Pour avertir de la fin de la tâche, le message « *merci de votre participation* » s'affiche à l'écran. Les réponses des participants sont recensées à l'aide du logiciel *Cedrus Data Viewer 2.0*[®]. Ainsi, nous disposons des réponses des deux reprises pour chacune des phrases.

Ces données nous permettent ainsi de passer aux tâches A, B et C, correspondant à une méthode plus classique des TJG. En reprenant le matériel linguistique (corpus de 36 phrases), la tâche A consiste à confirmer les réponses du test *Superlab*[®], la tâche B vise au repérage de l'erreur et la tâche C s'intéresse aux verbalisations métalinguistiques utilisées pour expliquer l'erreur.

3.4.2.2. PROCÉDURE DE LA TÂCHE A : CONFIRMATION DES JUGEMENTS DE GRAMMATICALITÉ

Cette tâche se déroule sous la forme d'un entretien semi-structuré, utilisant les matériels suivants : (1) un enregistreur numérique Edirol Roland[®] modèle R-09HR ; (2) une version papier du matériel linguistique, chaque phrase du matériel linguistique étant imprimée sur une feuille séparée au format A4, (3) des marqueurs Stabilo Boss[®] *Original* pour le repérage de l'erreur.

Toujours dans l'optique de répondre à notre Q1, la tâche de confirmation de jugements vise à observer l'impact du TR dans la capacité des participants pour analyser une phrase et émettre un jugement de grammaticalité.

Ayant obtenu les réponses des participants au test *Superlab*® par le biais du logiciel Cedrus Data Viewer®, nous leur présentons à nouveau chacune des phrases du corpus, dans le but de confirmer la réponse initiale ou de permettre un éventuel changement d'avis. Chaque phrase est présentée individuellement sous le format papier, comme cela se pratique habituellement dans les TJG (Estienne et Piérart, 2006 ; Montville-Burston, 2008).

Le participant peut alors réaliser une nouvelle analyse de chaque phrase pour réaffirmer sa réponse ou pour changer d'opinion. Pour ce faire, nous posons des questions différentes selon les réponses apportées les deux fois qu'il a jugé les phrases :

- Si les réponses sont identiques : « *Sur l'ordinateur, vous avez répondu deux fois que cette phrase est correcte/incorrecte. Vous maintenez ?* »
- Si les réponses sont différentes : « *Sur l'ordinateur, vous avez donné deux réponses différentes (une fois correcte et l'autre fois incorrecte). Qu'en dites-vous maintenant ?* »
- S'il le participant n'avait pas répondu : « *Ici, vous n'avez pas répondu/vous avez répondu une seule fois. Qu'en dites-vous maintenant ?* »

Le but de ces questions est de vérifier si, sans la contrainte du TR, le sujet change d'avis sur le jugement de la phrase ou confirme la réponse qu'il a donnée lors du test *Superlab*®.

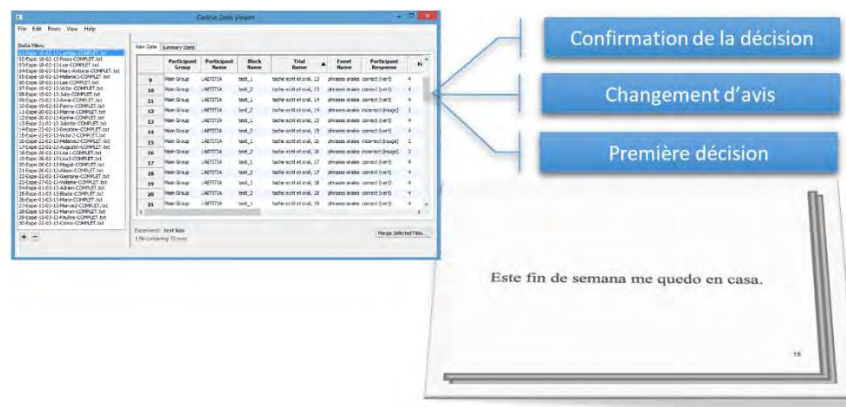


Figure 14 : Illustration de l'emploi du logiciel Cedrus Data Viewer© et des phrases papier lors de la tâche A

3.4.2.3. PROCÉDURE DE LA TÂCHE B : REPÉRAGE DE L'ERREUR

La tâche de repérage vise à répondre à notre Q2 (« Les étudiants francophones peuvent-ils localiser et expliquer l'erreur dans une phrase jugée incorrecte ? »).

À la suite de la tâche A, les phrases jugées correctes et confirmées correctes ne sont pas retenues. En effet, pour la tâche B nous gardons uniquement les phrases jugées incorrectes sur papier (jugement définitif). C'est-à-dire :

- (1) les phrases jugées et confirmées *incorrectes* ;
- (2) les phrases jugées *correctes* 2 fois sur l'ordinateur, puis *incorrectes* après réflexion ;
- (3) les phrases ayant des jugements ambigus (jugées *correctes* la première fois et *incorrectes* la seconde fois), puis confirmées *incorrectes* ;
- (4) et enfin, les phrases qui, n'ayant pas été jugées sur l'ordinateur, ont été jugées *incorrectes* sur papier.

Au fur et à mesure que les participants jugent les items du corpus sur papier, la question-test de la tâche B est posée (Question-test n° 3 : « *Vous dites que cette phrase est incorrecte. Pouvez-vous montrer où est l'erreur ?* »). Ainsi, le sujet localise l'erreur et la signale avec le marqueur. C'est à partir des erreurs localisées que nous procédons à la tâche C.

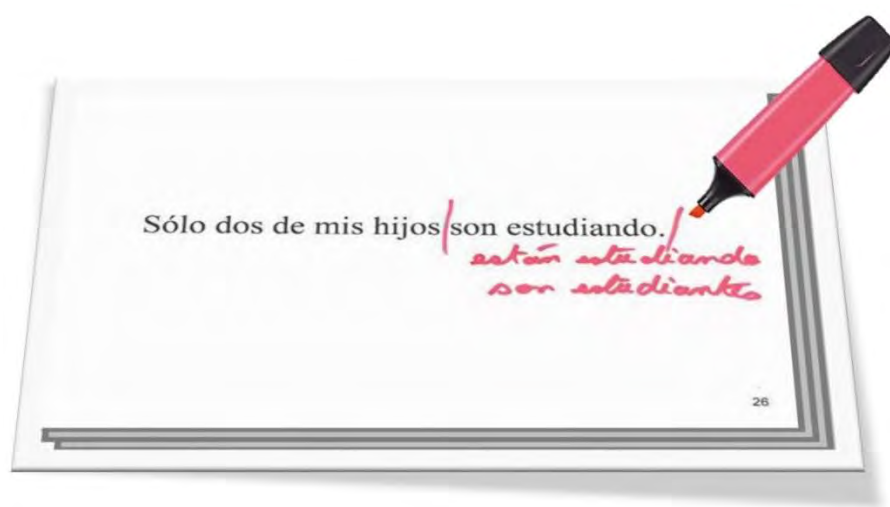


Figure 15 : Illustration du repérage des erreurs lors de la tâche B

3.4.2.4. PROCÉDURE DE LA TÂCHE C : VERBALISATIONS SUR LA PHRASE

La tâche C nous permet de répondre à notre Q3 (« *Quel type de discours l'étudiant francophone utilise-t-il pour expliquer une erreur dans une phrase ?* »), ce qui nous permet, par la suite, de connaître la manière dont l'apprenant francophone réalise des verbalisations métalinguistiques et d'analyser ensuite ces verbalisations.

À l'égard des verbalisations métalinguistiques, nous sommes conscient qu'il existe dans l'état de l'art une certaine méfiance. Kim (2003 : 152) explique cette méfiance par le fait qu'il s'agit principalement de données *intuitionnelles* :

Ce type de données défini par Mittner et Kahn (1982) comme celles « recueillables en demandant à l'informateur de répéter, d'interpréter, de commenter, d'évaluer et de corriger des fragments enregistrés de discours » se présentent sous deux formes : le jugement de grammaticalité, qui, selon Grotjahn et Kasper (1991), provient de la linguistique générative et les verbalisations (introspectives et rétrospectives), qui relèvent de la psychologie cognitive.

Kim considère cependant que l'étude des verbalisations permet de comprendre la réflexion qu'ont les participants sur certains éléments de la langue cible et que leur investigation permet au chercheur d'observer ce qu'est difficilement observable dans les tâches de production. Nous partageons son point de vue.

En ce qui concerne les connaissances convoquées lors de la tâche d'explication, Giacobbe et Lucas (1982) montrent que l'apprenant peut réaliser une analyse de la langue cible et émettre des hypothèses sur les règles de fonctionnement de la langue. Ils défendent le point de vue que les hypothèses de l'apprenant restent sous forme de connaissances déclaratives, car elles sont très rarement vérifiées lors des échanges avec les locuteurs natifs (en situation de communication réelle).

Or, sur ce sujet, nous considérons que les hypothèses émises par l'apprenant sur les structures de la langue cible peuvent exister dans son système de connaissances tout en étant automatisées. Nous considérons également que l'émission de ces hypothèses dépend du degré d'automatisation que l'apprenant fait des structures analysées. C'est pourquoi, d'ailleurs, nous ne sommes pas surpris de rencontrer des cas d'absence

d'explication dans les performances des participants de notre étude (correction immédiate de la phrase), imputables à la procéduralisation des connaissances. C'est là, en effet, l'intérêt de l'instrument de collecte de données que nous décrivons dans le point suivant.

3.4.3. LA TÂCHE DE PRODUCTION ORALE EN L2 ESPAGNOL (TÂCHE 2)

Pour compléter les tâches qui répondent à nos questions de recherche, nous avons opté pour une tâche en L2 espagnol visant la production orale spontanée semi-guidée. Cette tâche correspondait à notre Q4 (« *L'étudiant francophone utilise-t-il les structures qu'il contrôle lors de la production orale ?* »).

Dans l'état de l'art sur cette question, la production orale est majoritairement considérée comme la seule méthode possible d'observation du système de connaissances de l'apprenant. Les études qui s'y intéressent considèrent que le processus mental de l'apprenant sur le fonctionnement de la langue cible (hypothèses, conceptualisations) est en étroite relation avec la production orale en L2, car celle-ci matérialiserait fidèlement, ou presque, les connaissances que l'apprenant déclare contrôler.

D'autres études adoptent une position méthodologique plus en rapport avec l'observation du système de connaissances de l'apprenant à partir de verbalisations. Dans ces études, il est postulé que l'apprenant possède deux systèmes de connaissances de la L2 : un système d'informations contrôlées et un système de connaissances *verbalisables*. Ce postulat nous renvoie aux théories sur les connaissances implicites et explicites (Frauenfelder, Noyau, Perdue et Porquier, 1980 ; Jeanneret et Py, 1999 ; Kracen et Terrell, 1983 ; Krashen, 1981 ; Py, 1980).

À cet égard, Kim (2003 : 137) avance que les tâches de production orale peuvent attester de la présence de ces deux systèmes chez l'apprenant de L2, tout particulièrement lorsqu'il s'autocorrige : « [l'autocorrection] *montre que l'apprenant possède bien ces deux systèmes et qu'il est conscient de leur décalage de temps à autre* ». Ces deux systèmes de connaissances sont observables également dans l'apprentissage de

L2 en milieu exolingue, étant donné que dans ces contextes les apprenants développent dans la plupart des cas des compétences déséquilibrées : ils sont capables de lire des textes en L2, mais le niveau est bas quand il est question de comprendre et produire oralement.

D’après l’auteure, ce déséquilibre confirme que les apprenants développent des capacités différenciées selon les activités linguistiques qu’ils réalisent, hypothèse émise par Bialystok (1982). Par conséquent, l’observation des deux systèmes de connaissances est basée, non seulement sur « *le caractère conscient et la possibilité de verbalisation de connaissances* », mais aussi sur « *leur degré d’opérationnalité* » (Kim, 2003 : 136). L’écart d’opérationnalité entre les systèmes de connaissances est expliqué, du point de vue de la psychologie cognitive, par le fait que, pour que les connaissances déclaratives puissent être employées dans des contextes de communication immédiats, l’apprenant doit élaborer des « procédures de mise en œuvre » permettant la création d’automatismes. Une importante partie de ce processus d’élaboration dépend principalement du contexte d’acquisition de la L2 et de la pratique que l’apprenant en fait.

Compte tenu de ces recherches, la Tâche 2 vise donc à faire ressortir les connaissances (et les hypothèses) dont les participants se servent en temps réel lors de la production orale en L2, ce que Kim (2003) présente comme des « *connaissances opérationnelles* ».

La tâche consiste spécifiquement à faire produire par les participants des discours en L2 espagnol où seraient illustrées les catégories grammaticales ciblées dans le matériel linguistique. Pour ce faire, nous utilisons quatre images qui racontent une histoire et constituent une bande dessinée⁸³ (nous les présentons dans la Figure 9 : Matériel employé pour la tâche de production orale). Leur description est la suivante :

- La vignette 1 présente une femme d’une quarantaine d’années qui est en train de sortir d’un espace fermé (sa maison ou son lieu de travail). La femme prend

⁸³ Ces stimuli visuels ont été extraits de l’ouvrage *Diploma básico de español como lengua extranjera : expresión oral : material prueba oral*, créé par le Ministère de l’Éducation Nationale (Espagne) en collaboration avec l’Institut Cervantès (1999). Cet ouvrage servait à la préparation d’apprenants à l’épreuve de production orale du niveau B1 de l’ancienne version des *Diplômes d’Espagnol Langue Étrangère* (connus sous l’abréviation *DELE*).

son sac à main (qui est posé sur une chaise) sans remarquer que son portefeuille tombe.

- Sur la vignette 2, on peut voir la même femme qui est en train de faire ses courses dans un supermarché. Elle pousse un caddie presque plein (il y a plusieurs produits d'alimentation) et elle est sur le point de prendre une bouteille.
- Sur la vignette 3, la femme, toujours dans le supermarché, cherche son portefeuille dans son sac. Une bulle avec l'image du portefeuille est affichée accompagnée de points d'interrogation.
- Sur la vignette 4, s'affiche un point d'interrogation.

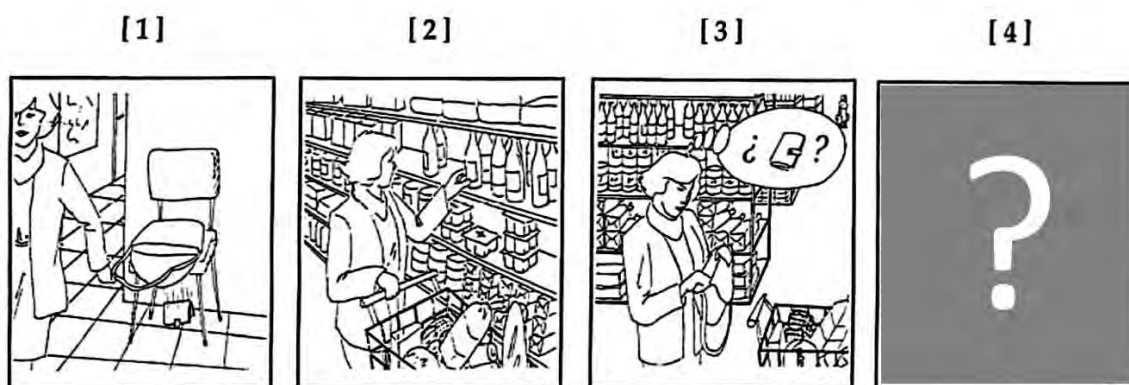


Figure 16 : Matériel employé pour la tâche de production orale

Ce matériel a été choisi pour le contenu grammatical qu'il pourrait induire dans les productions orales et aussi pour les champs lexicaux qu'il convoque. En effet, la bande dessinée dégage, entre autres, le vocabulaire de la nourriture (produits alimentaires, repas du jour, plats), le vocabulaire relatif aux achats (moyens de paiement, argent, prix), le vocabulaire des accessoires vestimentaires (sac, portefeuille, portemonnaie) et même le vocabulaire des émotions (sentiments d'inquiétude, d'énervement, de regret). Ce sont des champs lexicaux appris dès le début de l'apprentissage de l'ELE qui sont repris assez souvent en cours de langue, même dans les niveaux plus avancés (Instituto Cervantes, 2006).

Ces stimuli ont été choisis pour faciliter la tâche aux participants en matière de vocabulaire (car ils disposent, en principe, de ces connaissances lexicales) et pour

permettre au chercheur d'observer plus aisément l'utilisation des structures lexicogrammaticales cibles du matériel linguistique.

Cet instrument de collecte de données est mis en œuvre sous la forme d'un entretien semi-dirigé et utilise, en plus du dictaphone, une série de 4 feuilles format A4 sur lesquelles sont imprimées les différentes parties du stimulus visuel. Chaque feuille correspond à des activités successives :

- la première feuille utilise la vignette [2] pour la description ;
- la deuxième feuille utilise les vignettes [2] et [3] pour la narration au passé et pour l'émission d'hypothèses sur un événement passé ;
- la troisième feuille présente les vignettes [1], [2] et [3] pour la narration au passé ;
- et la quatrième feuille montre les quatre vignettes pour l'émission d'hypothèses sur un événement dans le futur.

La totalité de la tâche se déroule en L2 espagnol.

3.4.3.1. PROCÉDURE DE LA TÂCHE 2 : PRODUCTION ORALE EN L2 ESPAGNOL

Sachant que la tâche 2 se déroule en langue espagnole, nous faisons une courte pause d'environ 3 minutes dans lesquelles nous invitons les participants à commenter en espagnol leurs perceptions sur les activités réalisées lors de la tâche 1. Pendant cet interlude, nous les questionnons sur les activités qu'ils aiment le plus en cours de langue ou sur les activités qu'ils trouvent les plus utiles pour apprendre l'espagnol. Ces questions ont le seul but de relâcher la tension de la tâche précédente et de faciliter le changement de langue ; par conséquent, les informations que nous en recueillons ne sont pas traitées pour l'analyse de résultats.

Une fois que les participants sont, pour ainsi dire, « mis dans le bain », nous expliquons en espagnol les consignes de l'activité de production orale et entreprenons la Tâche 2.

Pour commencer, nous donnons aux participants la première feuille (vignette 2, présentée dans la Figure 10 : Stimulus employé pour la description) et, ensuite, nous leur demandons de nous la décrire par le biais de la Question-test n° 5⁸⁴ : « *¿Podría usted describir la siguiente imagen lo más detalladamente posible?* » (« *Pouvez-vous décrire cette image de façon détaillée ?* »)



Figure 17 : Stimulus employé pour la description

Dans cette activité, le participant est amené à décrire tout ce qu'il voit sur l'image (le personnage, les objets, les lieux et les actions qui s'y passent). Si nécessaire, nous lui posons des questions supplémentaires sur les éléments de l'image — le personnage (sexe, âge, apparence, tenue), l'action (faire des courses, choisir, acheter), les objets (bouteilles, caddie, courses, rayon), l'endroit (supermarché, hypermarché, épicerie), entre autres — afin d'exploiter au maximum sa production orale.

La deuxième feuille (vignettes 2 et 3, présentées ci-dessous) est ensuite donnée aux participants, suivie de la question-test n° 6 : « *¿Qué le pasó a esta mujer la última vez que hizo la compra?* » (« Qu'est-il arrivé à cette dame la dernière fois qu'elle est allée faire ses courses ? »)

⁸⁴ Toutes les questions-test de cette partie de l'expérimentation sont posées en L2 espagnol.



Figure 18 : Stimulus employé pour la narration et l'émission d'hypothèses

Nous notons que la question-test n° 6 est conçue, non seulement pour placer la narration au passé, mais aussi pour indiquer aux participants que les actions qu'ils doivent raconter n'ont pas de rapport avec le présent. En mettant l'accent sur le moment où les actions se déroulent (« *la última vez que hizo la compra* »), nous leur faisons comprendre que pour raconter l'évènement clé de l'histoire, ils doivent privilégier l'utilisation du *prétérit simple* (hablé) plutôt que celle du *prétérit composé* (he hablado), comme le font la plupart des natifs.

Nous avons choisi cette façon de faire, car c'est la méthode la plus communément employée par les enseignants d'ELE pour enlever chez les apprenants le doute entre l'usage du *prétérit composé* (temps verbal de l'espagnol faussement comparé au *passé composé* du français) et l'usage du *prétérit simple* (temps verbal de l'espagnol faussement apparenté au *passé simple* du français). Cette caractéristique du système verbotemporel de l'espagnol est l'un des aspects les plus difficiles à intégrer par les francophones qui ont généralement besoin d'un marqueur temporel (*hoy vs ayer, esta semana vs la semana pasada*) pour faire le choix entre les deux formes verbales.

À ce sujet, nous soulignons que l'utilisation des temps du passé ne correspond pas aux catégories grammaticales ciblées dans le matériel linguistique. En effet, nous avons choisi de demander une narration au passé, dans laquelle l'apprenant doit concentrer son attention sur les usages et les accords de plusieurs temps verbaux, pour pouvoir observer le contrôle des éléments cibles lorsque l'attention du sujet est posée sur d'autres catégories grammaticales.

Quand le participant a réalisé la narration, nous lui demandons d'émettre une hypothèse sur l'origine des événements : question-test n° 7 : « *Para usted, ¿qué pasó con*

la cartera de la mujer ? » (« D'après vous, qu'est-il arrivé au portefeuille de la dame ? »). Cette question vise la formulation d'hypothèses avec des structures au *subjunctif*, introduites par des constructions telles qu'« *il est possible que...* » ou « *il est probable que...* » ; cela nous permettrait d'observer le contrôle des formes grammaticales propres au niveau B (Instituto Cervantes, 2006).

Les hypothèses émises, nous montrons aux participants la troisième feuille où l'on peut voir la vignette [1] qui dévoile le début de l'histoire (Figure 12). La question-test n° 8 est posée en même temps : « *Pouvez-vous me raconter ce qui s'est réellement passé ?* » (« *¿Podría contarme lo que realmente pasó?* »). Cette question cible la description d'évènements antérieurs au moment de la narration, activité qui renvoie principalement à l'usage du *prétérit plus-que-parfait*.



Figure 19 : Stimulus employé pour narration

La quatrième feuille, qui montre la série entière des quatre vignettes (Figure 9) est présentée avec la question-test n° 9 : « *Para usted, ¿qué va a pasar al final ?* » (« D'après vous, que va-t-il se passer à la fin ? »). Par le biais de cette question, nous cherchons à ce que le participant émette des hypothèses sur des évènements dans le futur. Tout comme les hypothèses sur l'évènement dans le passé, le choix de cette dernière activité relève principalement de l'observation des structures propres au niveau B telles que les formes du *subjunctif*, notamment au *présent* et au *prétérit composé*. Aussi, en suscitant une réponse ouverte, nous voulons donner au sujet plus de spontanéité dans sa performance orale.

3.4.4. OBSERVATIONS FINALES SUR LE DÉROULEMENT DES TÂCHES D'EXPÉRIMENTATION ET SYNTHÈSE

Pour mettre en place notre expérimentation, nous avons présenté les entretiens sous deux formes, compte tenu du groupe participant :

Pour le GrC, il s'agissait de participations volontaires dont la prise de rendez-vous avait été faite, soit directement auprès des sujets (pour les étudiants du DEFLE), soit par le biais de l'Alliance Française de Toulouse (pour le reste du GrC). La participation de ces deux groupes a été complètement désintéressée.

Pour ce qui est du GrE, même si la participation aux tests était volontaire, elle n'était pas tout à fait désintéressée. En effet, nous avons eu l'accord du responsable de l'unité d'enseignement (UE) ESB2OLX pour que les apprenants qui contribuaient à l'étude puissent valider leur participation comme l'une des activités obligatoires qu'ils devaient réaliser pendant le semestre. De ce point de vue, c'étaient les apprenants qui prenaient rendez-vous auprès de nous et non pas à l'envers. Pour ce groupe en particulier, les tests se sont déroulés avec le prétexte d'une séance d'accompagnement personnalisé d'apprentissage (faisant partie des « *ateliers de langue* »)⁸⁵.

Pour la totalité des participants, nous avons présenté les tests comme une activité de réflexion sur l'espagnol visant à améliorer son apprentissage en tant que L2 — le propre, pour les participants francophones ; celui d'autrui, pour les hispanophones.

En ce qui concerne les lieux et les horaires de passation des tests, compte tenu des caractéristiques des participants (vues dans le point 3.2), les entretiens se sont déroulés à deux endroits différents, entre février et juillet 2013 :

- Les tests du GrE se sont passés dans le campus de l'Université de Toulouse 2 entre février et mars 2013.

⁸⁵ Dans le cadre de ces activités obligatoires (dont la plupart étaient proposées par le Département d'espagnol de l'Université), les apprenants devaient suivre une séance de tutorat, assister à un atelier de langue espagnole (atelier de conversation, de grammaire, de traduction, de théâtre...), participer à une activité organisée par l'Institut Cervantès de Toulouse, aller à une séance de théâtre ou de cinéma en espagnol, entre autres.

- Pour le GrC, une partie des expérimentations s'est déroulée dans les locaux l'AF entre mars et mai 2013 et une autre partie a également été réalisée dans le campus de l'Université de Toulouse 2 en juillet 2013.

Le choix des lieux pour les expérimentations prenait en considération les facilités qu'ils offraient aux participants (dans chacun de cas, il s'agissait de leurs lieux d'étude). De la même façon, les rendez-vous ont été réalisés à différents moments de la journée, compte tenu des disponibilités des participants et des nôtres.

Quant à la durée de l'expérimentation, chaque entretien a eu une durée moyenne de 50 minutes dans lesquelles se déroulait l'ensemble des tâches. En effet, chacun des entretiens a suivi la même organisation et a eu en moyenne la même durée : 5 minutes pour le questionnaire ; entre 12 et 20 minutes pour la tâche de décision ; 20 minutes pour les tâches de confirmation, repérage et explication ; et 5 minutes pour la tâche de production orale.

Les procédures de chaque tâche (que nous avons écrites plus haut) ont été suivies de la même façon par tous les groupes avec la seule différence que les hispanophones n'ont pas eu la contrainte du changement de langue entre la tâche 1 et la tâche 2. À cet égard, nous soulignons la difficulté que peut soulever le choix d'avoir fait des tâches qui demandaient aux francophones l'utilisation des deux langues. En effet, ce choix répondait au peu de temps que les participants pouvaient nous offrir pour les tests⁸⁶.

En guise de synthèse, les instruments de collecte de données que nous avons décrits dans ce point sont condensés dans le tableau suivant :

⁸⁶ Certainement, il aurait été plus logique de séparer les Tâches 1 et 2 dans le temps pour évaluer une véritable performance orale en L2 espagnol. Néanmoins, ce cadre de figure aurait relevé à son tour d'autres problématiques comme, par exemple, la difficulté pour nous de savoir si entre le premier et le deuxième entretien, le participant a fait des progrès dans la langue cible ou, tout simplement, s'il a façonné son discours à l'avance.

	ÉTAPE 1	ÉTAPE 2				ÉTAPE 3
Instrument de collecte utilisé	Questionnaire écrit à réponses fermées (entretien dirigé)	TÂCHE 1 Tâche de décision (individuelle) Tâche de confirmation/décision — Tâche de repérage — Tâche de verbalisation (entretien enregistré) 				TÂCHE 2 Production orale en L2 espagnol (entretien enregistré)
Tâche d'expérimentat°		tâche 1 : Tâche de décision	tâche A : Tâche de décision/confirmation	tâche B : Repérage de l'erreur	tâche C : Explication de l'erreur	Tâche 2 : Tâche de production orale
Matériel linguistique et iconique	18 items	36 phrases (2 fois)	36 phrases	Selon la sélection du participant (X : 12)	Selon la sélection du participant (X : 12)	Feuille 1 : Description Feuille 2 : Narration et hypothèses Feuille 3 : Narration Feuille 4 : Hypothèses
Question posée au participant		Qt1 : Est-ce que cette phrase est correcte ?	Qt2 : Alors, vous avez dit que cette phrase était correcte/incorrecte (ou vous n'avez pas répondu). Qu'en dites-vous maintenant ?	Qt3 : Vous dites que cette phrase est incorrecte. Pouvez-vous montrer où est l'erreur ?	(Si tâche 2B accomplie) Qt4 : Pouvez-vous expliquer l'erreur ? (Si tâche 2B non accomplie) Qt4bis : Pouvez-vous expliquer pourquoi vous pensez que la phrase est incorrecte ?	Qt5 : ¿Podría usted describir la siguiente imagen lo más detalladamente posible? Qt6 : ¿Qué le pasó a esta mujer <u>la última vez que hizo la compra</u> ? Qt7 : Para usted, ¿qué pasó con la cartera de la mujer? Qt8 : ¿Podría contarme lo que realmente pasó? Qt9 : Para usted, ¿qué va a pasar al final ?
Matériels employés	– Questionnaire (1 feuille)	– Ordinateur avec logiciel <i>Superlab</i> – Pad de réponse – Casque	– Ordinateur lancé sur <i>Cedrus Data Viewer</i> – Phrases imprimées individuellement sur feuilles A4 (36 items) – Marqueurs – Enregistreur numérique			– Bande dessinée à quatre vignettes (4 feuilles) – Enregistreur numérique
Durée	5 min (environ)	Entre 12 et 20 min (temps de réponse limité)	20 min (temps global moyen, car phrase par phrase)			5 min (environ)
Langue utilisée	Français					Espagnol

Tableau 18 : Synthèse des instruments de collecte de données

3.5. DONNÉES RECUEILLIES ET TRAITEMENT

Ayant décrit le déroulement de notre collecte de données, la présente section vise à décrire le traitement que nous avons fait des résultats enregistrés des groupes participants (GrE et GrC) à l'issue des tâches expérimentales. L'analyse que nous réalisons a pour but de répondre à nos questions de recherche, que nous rappelons ici :

- Q1 : Les étudiants francophones d'ELE sont-ils en mesure d'analyser une phrase ?
- Q2 : Les étudiants francophones peuvent-ils localiser et expliquer l'erreur dans une phrase jugée *incorrecte* ?
- Q3 : Quel type de discours l'étudiant francophone utilise-t-il pour expliquer une erreur dans une phrase ?
- Q4 : Un étudiant de niveau B1 acquis (Conseil de l'Europe, 2001) est-il en mesure de produire à l'oral spontanément des phrases grammaticalement correctes ?

En ce sens, nous avons choisi des techniques de traitement qui nous apparaissaient appropriées à nos données quantitatives et qualitatives, issues des résultats des tests. C'est ainsi que nous nous sommes servi de tableaux *Excel*[®] (Microsoft Office 2013) pour catégoriser ces données dans le but d'avoir une vue d'ensemble, aussi bien des phrases du corpus que des réponses des participants. Dans cette logique, l'ensemble des données a été traité à chaque fois sous trois angles : 1) par groupes et sous-groupes ; 2) par type de phrase ; et 3) par catégories lexicogrammicales ciblées dans les phrases.

Quant au premier angle de traitement, nous rappelons que deux groupes de sujets participent à notre étude : les hispanophones — qui forment le Groupe Contrôle (GrC) — et les francophones — qui constituent le Groupe Expérimental (GrE). Nous rappelons également que nous avons divisé les sujets du GrE en deux : le sous-groupe GrE-A, qui compte tous les participants ayant eu une scolarité classique ; et le sous-groupe GrE-B, dans lequel sont réunis tous les participants qui ont suivi des formations plus approfondies en langues étrangères pendant leur scolarité (cf. point 3.2.2. Organisation des groupes de participants). Nous avons en effet fait l'hypothèse que plus l'apprenant a étudié une ou

plusieurs langues étrangères, plus il a été potentiellement exposé à des discours d'analyse de ces langues ; par conséquent, il serait aujourd'hui capable d'utiliser ces discours à son tour. Voilà pourquoi nous trouvons pertinent d'observer les réponses du GrE tout au long du traitement de données en prenant en compte le type d'apprentissage en L2 qu'ils ont suivi à l'école.

Les autres angles de traitement concernent notre matériel linguistique. À cet égard, les phrases du corpus sont classées en phrases correctes et incorrectes, selon leur degré de correction ; elles sont également classées selon les catégories lexicogrammicales sur lesquelles elles ont été conçues (*i.e.* prépositions *a/en* et *por/para*, verbes *ser/estar* et modes verbaux *ind/sbj*). Étant donné que nous nous intéressons au repérage et à l'explication d'erreurs, le traitement par type de phrase nous permet d'observer transversalement les réponses des participants selon que les jugements sont justes ou non (s'ils sont émis sur les bonnes phrases). Enfin, ayant ciblé notre matériel linguistique sur des structures qui sont, d'après les enseignants interrogés dans nos recherches préliminaires, problématiques pour les francophones (cf. 3.3.1. Choix des stimuli linguistiques : considérations théoriques et recherches préliminaires), le traitement par catégorie lexicogrammicale cible nous permet d'observer quelles structures sont les plus complexes pour le GrE.

Nous décrivons à présent le traitement des données que nous avons réalisé, tout en le mettant en relation avec chacune des questions de recherche énoncées.

3.5.1. L'ANALYSE DES PHRASES (Q1)

La première question de recherche consiste, rappelons-le, à mesurer les capacités dont les apprenants disposent pour analyser une phrase et pour la juger en termes de *correcte/incorrecte*. Afin d'y répondre, nous avons évalué ces capacités à partir des résultats obtenus, d'un côté, lors de la tâche 1 et, d'un autre côté, lors de la tâche A.

Par rapport aux données recueillies dans la tâche 1 (le TJG *Superlab*[®]), nous avons traité des données relevant 1) des jugements que les participants portent sur l'ensemble de phrases (*jugement initial*) et 2) du TR enregistré.

En ce qui concerne les données tirées de la tâche A (la confirmation du jugement), nous avons pris en considération 1) le maintien des *jugements initiaux*, 2) le taux de jugement des participants (*jugements définitifs*) et 3) la justesse des *jugements définitifs* sur les catégories des phrases.

3.5.1.1. JUGEMENT DE PHRASES DU CORPUS EN TEMPS LIMITÉ (TÂCHE 1)

La tâche de décision sur ordinateur consiste au jugement d'un corpus de 36 phrases, présentées en ordre aléatoire deux fois. Puisque les fichiers de résultats produits par le logiciel employé (*Superlab*[®]) nous permettent de voir uniquement des résultats sur la justesse des jugements et sur les TR moyens du participant et du groupe principal, nous avons conçu différents tableaux avec le logiciel *Excel*[®] sur lesquels nous avons saisi toutes les occasions où les participants émettent un jugement sur la correction des phrases dans la limite du TR. Les données recueillies sont codées ainsi :

- Les codes T1 et T2 font référence respectivement à la première et à la seconde fois que la phrase est jugée lors de la tâche 1
- Le chiffre [0] est utilisé pour signaler que la phrase affichée à l'écran est jugée *correcte* par le participant
- Le chiffre [1] signale que le sujet considère que la phrase affichée est *incorrecte*
- Le symbole [—] marque l'absence de réponse ou de jugement

Ces données nous permettent d'obtenir deux taux de jugement : l'un pour la première fois que la réponse du participant est enregistrée (T1), l'autre pour la seconde fois (T2).

Type de phrase	Structure cible	Phrase n°	Participant X		Participant Y	
			T1	T2	T1	T2
COR	ind/sbj	1. Es terrible que haya tantos coches en la ciudad.	0	0	1	0
INC	ser/estar	2. *El Everest <u>está el monte</u> más alto del mundo.	1	1	0	0
COR	a/en	3. Llegamos a Valencia y estuvimos ahí dos días.	0	0	–	1

Tableau 19 : Extrait du tableau Excel pour le calcul du taux de jugement

Pour mesurer le **taux de jugement général** des participants, nous calculons la moyenne des taux de jugement atteints en T1 et en T2 (sans observation du type de jugement [0] ou [1]). Ces taux moyens de jugement sont observés dans leur ensemble (groupes et sous-groupes) et, ensuite, triés par type de phrase (phrase correcte/incorrecte) et par catégorie lexicogrammaticale cible (prépositions *a/en* et *por/para*, verbes *ser/estar* et modes verbaux *ind/sbj*).

Ce calcul nous permet d'avoir un premier aperçu de la capacité des participants à juger une phrase en temps limité. De la même façon, dans la mesure où les tableaux conçus pour le traitement comprennent la totalité des phrases jugées, ils nous facilitent l'observation de la (des) catégorie(s) pour laquelle (lesquelles) les sujets prennent le plus de temps pour émettre des jugements.

Nous avons ensuite compté les **jugements robustes**, c'est-à-dire le nombre de fois où les réponses des participants sont identiques en T1 et en T2 (2x[0] ou 2x[1]). Ces réponses assurent, à notre avis, un jugement fiable dans le sens où, étant jugées deux fois de la même façon, on peut considérer que le participant n'a aucun doute sur le caractère *correct* ou *incorrect* de la phrase. Nous avons ainsi obtenu un pourcentage qui rend compte du nombre de fois que le sujet émet un **jugement robuste** sur les items du corpus et le nombre de jugements robustes émis sur chacune des phrases.

Pour ce calcul, ne sont pas retenus les cas où les participants donnent des réponses différentes en T1 et en T2 (que nous appelons **jugements hésitants**) ou ceux où ils n'ont pas donné de réponse ([–] en T1 et/ou en T2).

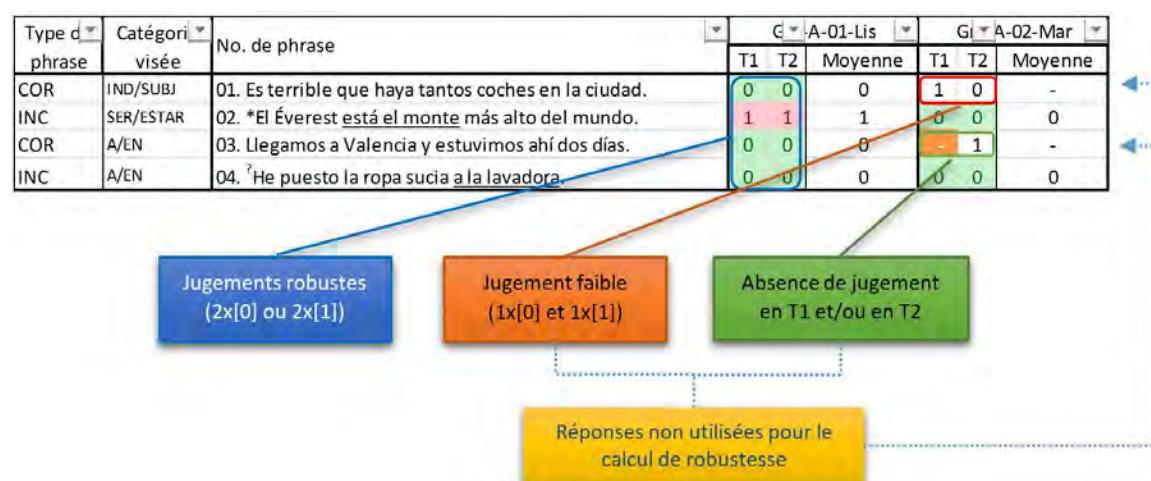


Figure 20 : Traitement des données pour le calcul de robustesse de jugement en tâche 1

Les pourcentages obtenus, nous comparons l'ensemble de groupes et sous-groupes par rapport au nombre de jugements robustes émis. La même procédure est réalisée pour vérifier le taux de jugement de chaque phrase. Cela nous permet d'évaluer la capacité de jugement des individus selon les caractéristiques des phrases jugées : leur type (correctes/incorrectes) et les structures lexicogrammicales qu'elles ciblent (prépositions *a/en* et *por/para*, verbes *ser/estar* et modes verbaux *ind/sbj*).

À partir de la synthèse des tableaux employés pour calculer le taux de robustesse, nous obtenons également le **taux de justesse** des réponses enregistrées des participants. Pour ce faire, nous vérifions la correspondance entre le type de jugement robuste émis (phrase jugée *correcte* et phrase jugée *incorrecte*) et le type de phrase (phrase correcte et phrase incorrecte). Ce traitement nous laisse observer, d'une part, le nombre moyen de phrases jugées de façon juste et, de l'autre, les catégories lexicogrammicales cibles les moins bien jugées.

				GrE			GrE-A		
Type de phrase	Catégorie cible	No. de phrase	Nombre de jugements robustes	Jugements 2x[0]	Jugements 2x[1]	# de jugements justes	Nombre de jugements robustes	Jugements 2x[0]	Jugements 2x[1]
COR	IND/SUBJ	01. Es terrible que haya tantos coches en la ciudad.	24	22	2	22	11	10	1
INC	SER/ESTAR	02. *El Everest está el monte más alto del mundo.	21	8	13	13	11	4	7
COR	A/EN	03. Llegamos a Valencia y estuvimos ahí dos días.	21	14	7	14	11	9	2
INC	A/EN	04. ?He puesto la ropa sucia a la lavadora.	26	21	5	5	14	12	2
COR	SER/ESTAR	05. No estoy de acuerdo con ninguna ideología.	28	26	2	26	15	14	1

Figure 21 : Extrait du tableau de synthèse des jugements robustes (par phrase et par groupe) servant au calcul du taux de justesse

3.5.1.2. LE TEMPS DE RÉPONSE (TÂCHE 1)

Tel que nous l'avons fait pour les jugements de phrases, nous avons saisi les données correspondantes aux TR dans des fichiers *Excel*®. Ces données sont issues des fiches de résultats produites par le logiciel *Superlab*®.

Pour traiter les **valeurs du TR**, par groupe (et sous-groupes) et par phrase, nous prenons en considération l'ensemble des jugements émis deux fois — qu'il s'agisse de *jugements robustes* ou de *jugements hésitants* — dans le but d'observer :

- 1) la **variation du TR**, c'est-à-dire la différence entre les valeurs enregistrées en T1 et en T2 lorsque la phrase est jugée deux fois ;
- 2) et le **TR moyen** que les participants mettent à enregistrer leurs réponses.

Cette démarche est fondée sur l'hypothèse que plus le TR est long, plus l'analyse métalinguistique est coûteuse en termes de traitement cognitif, donc difficile. De ce fait, la **variation du TR** est observée dans le but de mesurer la différence du temps de traitement cognitif chez le participant entre le premier et le second jugement. Quant au **TR moyen**, son analyse vise à découvrir quelles sont les phrases (types et catégories lexicogrammaticales) qui représentent le plus de difficultés pour les participants.

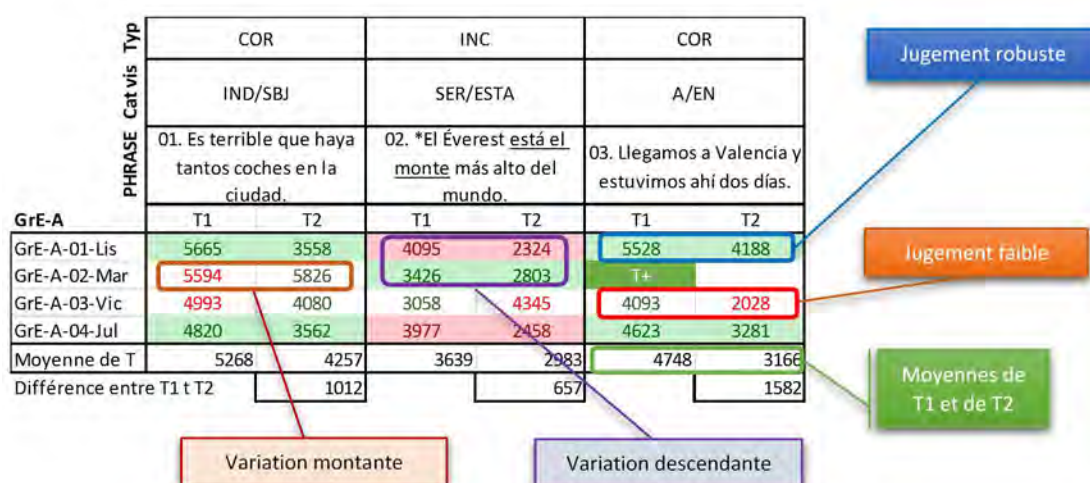


Figure 22 : Analyse de la variation du TR

Le traitement des données consiste tout d'abord à calculer séparément les TR moyens des réponses émises en T1 et en T2 afin de vérifier s'ils présentent une variation montante (si les valeurs de T2 augmentent) ou descendante (si les valeurs de T2 diminuent) ; à partir de ces valeurs, nous dégagons ensuite les moyennes générales (T1 et T2 réunies). Les occasions où les participants dépassent la limite de temps en T1 ou en T2 (codé comme T+) ne sont pas retenues pour cette analyse, car, dans ces cas-là, la variation du TR par phrase est inobservable et le TR moyen est, par conséquent, impossible à calculer.

En outre, dans ce traitement nous prenons également en compte la durée de la phrase oralisée pour vérifier la différence entre celle-ci et le TR des phrases jugées. Cette analyse a pour but de découvrir s'il existe une tendance chez les participants à répondre avant la fin d'une phrase oralisée en particulier. De la même façon, les données sur le locuteur de la phrase oralisée sont intégrées à l'analyse pour étudier l'impact de l'accent du locuteur sur les TR, le cas échéant.

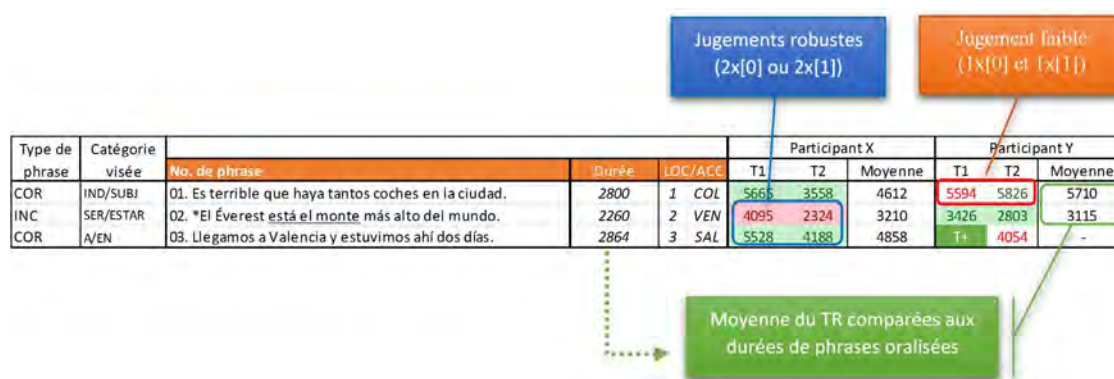


Figure 23 : Analyse du TR moyen

Enfin, la comparaison des valeurs du TR selon le type de phrase contenu dans notre matériel linguistique (phrases correctes et incorrectes) et selon les structures cibles dans chaque phrase (prépositions *a/en* et *por/para*, verbes *ser/estar* et modes verbaux *ind/sbj*), est réalisée dans des tableaux à part. Cette procédure est effectuée afin de découvrir, d'une part, si le TR de phrases *incorrectes* est supérieur à celui des phrases *correctes* et, d'autre part, si les TR sont corrélés avec certaines structures cibles. De plus, connaître les différents TR des groupes et sous-groupes nous permet de savoir lequel d'entre eux répond le plus rapidement à un type de phrase déterminé.

Comme suite aux traitements décrits ci-dessus et suivant le même modèle, nous traitons seulement les TR des jugements robustes pour les comparer avec les moyennes générales. Cette analyse nous permet d'observer d'éventuelles particularités sur les TR enregistrés lorsque les participants sont, en principe, surs de la correction des phrases jugées (qu'ils expriment en jugeant les phrases deux fois de la même façon).

3.5.1.3. CONFIRMATION DE JUGEMENT (TÂCHE A)

Nous rappelons que la tâche A consiste à valider (ou à reconsidérer) le jugement émis lors de la tâche 1, mais, cette fois-ci, sans la contrainte du TR. De ce fait, nous avons saisi à nouveau sur des tableaux Excel® les réponses des participants dans le but de calculer, premièrement, le **taux de maintien** des réponses robustes données sur *Superlab*® ; ensuite, le **taux de jugement définitif** des phrases du corpus ; et, enfin le **taux de justesse** de la confirmation ou du jugement définitif.

Pour ce faire, nous avons gardé le codage de jugement employé pour les résultats de la tâche 1 avec certaines variations :

- En ce qui concerne les données rapportées de la tâche 1 :
 - les chiffres [0] et [1] correspondent respectivement aux jugements robustes « phrase jugée *correcte* » (2x[0]) et « phrase jugée *incorrecte* » (2x[1]) ;
 - le symbole [—] marque l'absence de réponse ou de jugement robuste en tâche 1.
- Pour ce qui est des données de la tâche A :
 - les chiffres [0] et [1] correspondent respectivement aux *jugements définitifs* « phrase jugée *correcte* » et « phrase jugée *incorrecte* » ;
 - le code [NSP] (*ne sait pas*) fait référence aux cas où le participant n'émet pas de jugement sur la phrase.
- Pour enregistrer le maintien des jugements robustes émis en tâche 1, nous gardons le même codage du jugement :
 - [0] pour les jugements « phrase jugée *correcte* » maintenus ;
 - [1] pour les jugements « phrase jugée *incorrecte* » maintenus ;
 - [—] pour les jugements non maintenus ou les premiers jugements
- Enfin, pour faciliter le calcul des réponses justes, le chiffre [1] est employé ici comme synonyme de [oui] dans la mesure du taux de justesse ([1]= jugement juste).

Le calcul du **taux de maintien** est effectué par la comparaison des jugements émis lors de la tâche A avec les *jugements robustes* de la tâche 1. Autrement dit, nous comptons le nombre d'occasions où une phrase du corpus est jugée de la même façon les trois fois qu'elle est présentée aux participants (deux fois lors de la tâche 1 et une fois lors de la tâche A).

Pour ce faire, tout comme nous l'avons fait pour calculer la moyenne de robustesse, nous mettons dans un seul tableau les *jugements robustes* et les *jugements finaux* (ceux qui sont émis lors de la tâche A) pour repérer les cas où ils sont identiques (T1 et T2 [0] → confirmation [0], T1 et T2 [1] → confirmation [1]). Cette analyse nous permet aussi de répertorier les phrases où les sujets ont changé d'avis ou celles qui ne sont vraiment jugées que lors de la tâche A (analyse par type de phrase et par catégorie lexicogrammaticale cible).

Type de phrase	Catégorie visée	No. de phrase	GrE-A-01-Lis			GrE-A-02-Mar			GrE-A-03-Vic		
			Tâche 1	Tâche A	Maintien	Tâche 1	Tâche A	Maintien	Tâche 1	Tâche A	Maintien
COR	IND/SUBJ	01. Es terrible que haya tantos coches en la ciudad.	0	0	0	0	0	-	0	0	-
INC	SER/ESTAR	02. *El Everest <u>está</u> el monte más alto del mundo.	1	1	1	0	1	-	0	1	-
COR	A/EN	03. Llegamos a Valencia y estuvimos ahí dos días.	0	0	0	0	1	-	0	1	-
INC	A/EN	04. *He puesto la ropa sucia a la lavadora.	0	1	-	0	0	0	0	0	0
COR	SER/ESTAR	05. No estoy de acuerdo con ninguna ideología.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
INC	IND/SUBJ	06. *Él deseaba con ansiedad <u>que</u> sus hijos <u>estudiaran</u> .	0	1	-	0	1	-	0	1	-
COR	SER/ESTAR	07. La camisa amarilla está dentro del armario.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
INC	POR/PARA	08. *Todo lo que ha pasado es <u>para</u> tu culpa.	1	NSP	-	0	0	0	0	1	-

Jugements robustes

Jugements finaux (Tâche A)

Changement d'avis
ou premier jugement

Jugement maintenu
[0] ou [1]

Figure 24 : Extrait du tableau pour l'analyse du maintien de jugement

Une fois que nous avons dégagé le nombre de jugements confirmés, le calcul du **taux de jugement** vise à savoir, en termes de pourcentage, dans quelle mesure les participants jugent le matériel linguistique lors de la tâche A — ce qui nous permet ensuite d'en faire le parallèle avec le taux de jugement obtenu en Tache 1.

Dans ce but, les jugements définitifs sont synthétisés sur un tableur à partir duquel nous calculons le pourcentage des phrases du corpus jugées *correctes* ([0]), *incorrectes* ([1]) ou sans réponse ([NSP]). Ce traitement nous permet de connaître par la suite le(s) type(s) de phrases représentant le plus de difficultés pour les participants (celles qui ont

le pourcentage de jugement le moins élevé). Cette analyse est ainsi réalisée par groupes de participants et par caractéristiques des phrases.

Type de phrase	Catégorie visée	No. de phrase	GrE-A (16 participants)			GrE-B (14 participants)			GrC (15 participants)		
			% Jugements [1]	% Jugements [0]	% Absence de jugements [NSP]	% Jugements [1]	% Jugements [0]	% Absence de jugements [NSP]	% Jugements [1]	% Jugements [0]	% Absence de jugements [NSP]
COR	IND/SUBJ	01. Es terrible que haya tantos coches en la ciudad.	19%	81%	0%	14%	79%	7%	0%	100%	0%
INC	SER/ESTAR	02. *El Everest <u>está</u> el monte más alto del mundo.	81%	19%	0%	57%	36%	7%	100%	0%	0%
COR	A/EN	03. Llegamos a Valencia y estuvimos ahí dos días.	44%	50%	6%	57%	36%	7%	13%	87%	0%
INC	A/EN	04. [?] He puesto la ropa sucia <u>a la</u> lavadora.	38%	56%	6%	29%	71%	0%	87%	13%	0%
COR	SER/ESTAR	05. No estoy de acuerdo con ninguna ideología.	6%	94%	0%	7%	86%	7%	0%	100%	0%
INC	IND/SUBJ	06. *Él deseaba con ansiedad <u>que</u> sus hijos estudiaban.	81%	19%	0%	29%	50%	21%	100%	0%	0%
COR	SER/ESTAR	07. La camisa amarilla está dentro del armario.	6%	94%	0%	7%	93%	0%	0%	100%	0%
INC	POR/PARA	08. *Todo lo que ha pasado es <u>para</u> tu culpa.	50%	44%	6%	57%	36%	7%	100%	0%	0%

Figure 25 : Extrait du tableau d'analyse du taux de jugement par phrase lors de la tâche A

Finalement, pour calculer la **justesse des jugements** définitifs, nous comparons les réponses des participants avec le type de phrase. Ce traitement nous permet non seulement de mesurer le nombre de fois où les phrases sont correctement (selon notre catégorisation entre les phrases correctes et les incorrectes), mais aussi d'observer qu'elles sont les catégories syntaxiques et lexicales sur lesquelles les participants présentent le moins de difficultés.

En outre, par cette analyse nous mesurons également l'impact du TR dans l'émission de jugements justes, étant donné que nous comparons le taux de justesse des jugements émis en temps limité avec ceux que les participants émettent lorsqu'ils n'ont plus la contrainte de temps.

3.5.2. REPÉRAGE ET EXPLICATION DE L'ERREUR (Q2)

Voici maintenant comment nous avons traité les données des tâches B et C pour répondre à la deuxième question de recherche, correspondant à la capacité des sujets participants à localiser et expliquer l'erreur dans une phrase jugée *incorrecte*.

3.5.2.1. REPÉRAGE DE L'ERREUR (TÂCHE B)

Rappelons que la démarche de la tâche B consiste à demander aux participants de signaler avec un marqueur — sur la feuille A4 contenant la phrase qu'ils ont jugée *incorrecte* lors de la tâche A — l'endroit où ils croient trouver l'erreur. Dans cette analyse, nous inventorions le nombre de fois que les sujets sont capables d'identifier et de marquer une erreur sur les feuilles que nous leur avons présentées lors des entretiens (présentées en annexe). Les données traitées sont codées en tenant compte non seulement de la présence de localisations sur les feuilles, mais aussi de la justesse de l'élément marqué. À cet égard :

- la **localisation de l'erreur** est comptée avec le chiffre [1] et la non-localisation avec le chiffre [0] ;
- la **justesse de la localisation** est codée avec le chiffre [1], qui marque le bon repérage de l'erreur ([1]= localisation juste) ; le chiffre [0] est employé le cas échéant.

Type de phrase	Catégorie visée	No. de phrase	GrE-A-01-Lis				GrE-A-02-Mar				GrE-A-03-Vic			
			Phrase jugée [1]	Localisat*	Justesse	Catégorie visée	Phrase jugée [1]	Localisat*	Justesse	Catégorie visée	Phrase jugée [1]	Localisat*	Justesse	Catégorie visée
COR	IND/SUBJ	01. Es terrible que haya tantos coches en la ciudad.	0				0				0			
INC	SER/ESTAR	02. *El Everest <u>está</u> el monte más alto del mundo.	1	1	1	Verbe SER	1	1	1	Verbe SER	1	1	1	Verbe SER
COR	A/EN	03. Llegamos a Valencia y estuvimos ahí dos días.	0				1	1	0	Temps Estuvimos	1	1	0	Temps Llegamos
INC	A/EN	04. ? He puesto la ropa sucia a la lavadora.	1	1	1	Préposition A	0				0			
COR	SER/ESTAR	05. No estoy de acuerdo con ninguna ideología.	0				0				0			
INC	IND/SUBJ	06. *El deseaba con ansiedad <u>que</u> sus hijos estudiaban.	1	1	1	Mode Estudiaban	1	1	1	Mode Estudiaban	1	1	1	Mode Estudiaban
COR	SER/ESTAR	07. La camisa amarilla está dentro del armario.	0				0				0			
INC	PUR/PARA	08. *Todo lo que ha pasado es <u>para</u> tu culpa.	N/p				0				1	1	1	Préposition PARA
COR	SER/ESTAR	09. Para perder peso lo mejor es hacer deporte.	0				0				0			

Jugements définitif (tâche A)

Localisation de l'erreur et justesse ([1]=oui / [0]=non)

Élément marqué

Figure 26 : Extrait du tableau pour le calcul du taux de localisation et de justesse

Le fait de mettre en relief la catégorie lexicogrammaticale (Dubois J. *et al.* 1999) que les participants identifient comme erronée nous sert à connaître le point sur lequel ils focalisaient le plus leur attention au moment d'émettre un jugement. En effet, nous prêtons une attention particulière aux localisations réalisées sur des éléments qui ne posent pas de problème à la grammaticalité de l'énoncé. Ces localisations non justes montrent, à nos yeux, les structures que les participants ne maîtrisent guère ou celles sur lesquelles ils font une surgénéralisation des règles (Corder, 1971 ; 1973).

3.5.2.2. EXPLICATION DE L'ERREUR (TÂCHE C)

En ce qui concerne le taux d'**émission du discours explicatif sur l'erreur**, les données employées sont tirées des résultats de la tâche C. Nous rappelons que, lors de cette tâche, nous demandons aux participants d'expliquer l'erreur qu'ils ont marquée sur les feuilles lors de la tâche B. Les données recueillies sont ainsi de type quantitatif (émission ou non-émission d'explications) et qualitatif (données verbales).

Pour cette analyse, nous traitons la simple émission d'explications par phrase jugée *incorrecte*. Ces données, issues de la catégorisation de discours sur l'erreur (que nous verrons dans le point 3.6.3), correspondent au nombre de fois que les participants répondent à la question-test « *Pourquoi y a-t-il une erreur ?* ».

Saisies dans des tableaux *Excel*[®], le traitement de ces données nous permet d'observer les cas où les sujets sont capables d'expliquer l'erreur repérée, indépendamment de leur capacité à corriger les phrases. Ces données ont été traitées par participant, par groupe et par phrase.

Étant donné le lien intrinsèque entre l'émission d'explications et les types de discours employé, les données rendant compte du taux d'émission des explications sur l'erreur sont traitées en synchronie avec l'analyse qualitative des discours que nous abordons dans le point suivant.

3.5.3. LE DISCOURS SUR L'ERREUR (Q3)

Pour répondre à notre question de recherche n° 3, laquelle porte sur le type de discours employé par les participants pour expliquer l'erreur, nous nous servons des transcriptions des données verbales collectées lors de la tâche C, avec quelques retours sur la tâche B. En effet, nous nous sommes rendu compte que les sujets ont une tendance à *nommer* l'erreur verbalement dès la question-test n° 3 (« *Pouvez-vous montrer où est l'erreur ?* »).

À partir de ce constat, trois grands ensembles de données se sont dégagés des discours enregistrés : 1) la désignation de l'erreur (que nous appelons ici *terme pointeur*), 2) l'explication de l'erreur en elle-même et 3) la proposition d'une correction. Dans le but de classer l'ensemble de ces données, nous établissons le cheminement de classification suivant :

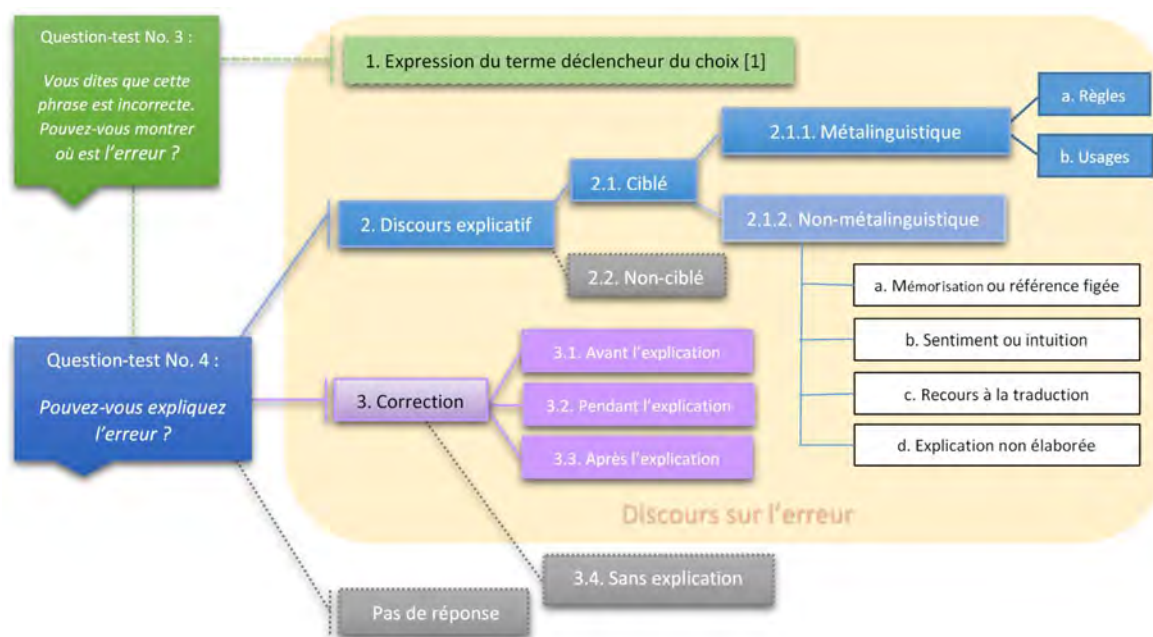


Figure 27 : Classification des données verbales recueillies

Ce cheminement vise à catégoriser d'une façon très détaillée les verbalisations des étudiants pour connaître, d'une part, les stratégies qu'ils emploient pour expliquer les phénomènes de la langue et, d'autre part, les connaissances dont ils se servent lorsqu'ils

répondent pourquoi ils pensent qu'il y a une erreur dans une phrase. Cette démarche nous a permis d'effectuer une analyse plus efficace des données qualitatives.

Nous allons expliquer le traitement que nous avons fait des données verbales en recourant à des exemples de verbalisations recueillies.

3.5.3.1. EXPRESSION DU TERME POINTEUR DU CHOIX [1] (TÂCHE B→TÂCHE C)

Lorsque la question-test n° 3 (« *Pouvez-vous montrer où est l'erreur ?* ») est posée, à nombreuses reprises, les participants répondent non seulement en marquant l'erreur sur la feuille, mais aussi en verbalisant la raison pour laquelle ils pensent que la phrase est *incorrecte*. Nous avons appelé cette verbalisation « *expression du terme pointeur* » dans la mesure où les participants expriment à voix haute l'élément ou l'endroit de la phrase qui les fait croire qu'elle est erronée.

Tenant compte du vocabulaire employé par les participants, nous avons classé ce terme pointeur selon qu'il est exprimé par le biais :

- d'un mot de la phrase uniquement : pour désigner l'élément perturbateur, le participant verbalise le mot qu'il juge incorrect (*i.e.* « *l'erreur est sur 'estar'* »)
- d'un déictique uniquement : pour désigner l'élément perturbateur, le participant se sert de mots démonstratifs (*adverbes*, comme *ici* et *là* ; *pronoms*, comme *celui-ci*, *celle-ci*, *ceci*, *cela* ; *adjectifs*, comme *ce*, *cet*, *cette* ou *ces*)
- de métalangage : le participant utilise des termes techniques en grammaire (ex « *il y a une erreur sur le verbe* » ou « *le problème, c'est la concordance de temps* »)

Ces verbalisations pouvant apparaître principalement au début ou au milieu de l'explication⁸⁷, nous avons évalué dans quelle mesure elles répondaient ou non à la

⁸⁷ Le terme pointeur est très rarement exprimé à la fin de l'explication : 1 cas sur 48 chez le GrE, 7 cas sur 107 chez le GrC.

question-test n° 4 (« *Pouvez-vous expliquer pourquoi vous pensez que la phrase est incorrecte ?* »), en évitant ainsi de les confondre avec le discours explicatif. En voici quelques exemples :

GrE-A-02-Mar	Exemple 1 : Terme pointeur exprimé au début, employant le mot de la phrase (en vert et en italique)
Phrase	Transcription du discours sur l'erreur
2. *El Everest <u>está el monte</u> más alto del mundo.	<i>La seule difficulté que je vois c'est 'Está'.</i> On pourrait utiliser 'Ser', parce que justement ce qui caractérise l'Everest c'est que c'est la plus haute montagne du monde. Là, je mettrais 'Es'.

GrE-A-02-Mar	Exemple 2 : Terme pointeur exprimé au milieu, employant du métalangage (en vert et en italique)
Phrase	Transcription du discours sur l'erreur
10. *Yo me compraría un coche si <u>tenía dinero</u> .	C'est 'si tuviera'. C'est la phrase qu'on apprend par cœur quand on étudie la phrase conditionnelle introduite par « si ». <i>Le verbe 'tener' n'est pas au bon temps.</i> Avec la conditionnelle introduite par « si », là, on met le subjonctif imparfait à 'tener' ('tuviera dinero') et la subordonnée complétive sera au conditionnel.

Les occasions où les participants émettent des expressions de termes pointeurs sont transformées en données numériques (le chiffre [1] représentant la présence et [0] l'absence) et sont saisies dans des tableaux Excel® pour calculer leur taux d'apparition dans le discours sur l'erreur. Ce traitement est réalisé par sujet et par phrase jugée *incorrecte*. Nous présentons ci-dessous un exemple de ces tableaux servant à l'observation du terme pointeur chez le GrE-A, sur la Phrase n° 24 du corpus.

Pouvez-vous montrer où est l'erreur ?													
INC	IND/SUBJ	Participant ayant jugé la phrase <i>incorrecte</i>	Tâche 1A	Tâche 1B	Tâche 1C	Phrase introduisant le terme déclencheur	Moment d'énonciation			Type de terme déclencheur			
			Jugement [1] maintenu en tâche A	Localisation juste de l'erreur	Catégorie lexicogrammaticale ciblée		(A) Expression du terme déclencheur	Au début	Au milieu	À la fin	Seulement MOT de la phrase	Seulement DEICTIQUE	Utilisation de Métalangage
24. *Hoy vemos a un amigo <u>que conozcamos ayer</u> .		GrE-A-02-Mar	0	1	Temps/ Mode <i>Conozcamos</i>	1	1) Le truc qui me chagrine, <i>c'est le 'conozcamos'</i> .	1	0	0	1	0	0
		GrE-A-03-Vic	1	1	Temps/ Mode <i>Conozcamos</i>	1	1) C'est ' <i>que conozcamos</i> ' qui me dérange.	1	0	0	1	0	0
		GrE-A-04-Jul	0	1	Temps/ Mode <i>Conozcamos</i>	1	1) Le bug de cette phrase est sur ' <i>conozcamos ayer</i> '.	1	0	0	1	0	0
		GrE-A-05-Fan	1	1	Temps/ Mode <i>Conozcamos</i>	0	—	--	--	--	0	0	0
		GrE-A-07-Del	1	1	Temps/ Mode <i>Conozcamos</i>	1	1) Je pense que <i>le verbe [n'est pas bon]</i> .	1	0	0	0	0	1
		GrE-A-08-Mel	1	1	Temps/ Mode <i>Conozcamos</i>	1	1) 'Conozcamos', <i>c'est pas le bon temps</i> .	1	0	0	0	0	1
		GrE-A-09-Aug	1	1	Temps/ Mode <i>Conozcamos</i>	1	2) C'est <i>le temps</i> qui ne va pas.	0	1	0	0	0	1
		GrE-A-10-Mag	1	1	Temps/ Mode <i>Conozcamos</i>	1	1) Je pense que c'est là [en soulignant 'conozcamos'].	1	0	0	0	1	0
		GrE-A-12-Vio	0	1	Temps/ Mode <i>Conozcamos</i>	1	1) Ca va pas, <i>l'accord de temps</i> .	1	0	0	0	0	1
		GrE-A-13-Adr	0	1	Temps/ Mode <i>Conozcamos</i>	1	2) Je pense qu'effectivement l'erreur est <i>là</i> [en signalant 'conozcamos'].	0	1	0	0	1	0
		GrE-A-14-Elo	0	1	Temps/ Mode <i>Conozcamos</i>	0	—	--	--	--	0	0	0
		GrE-A-16-Man	0	1	Temps/ Mode <i>Conozcamos</i>	1	1) C'est incorrecte <i>là</i> [en soulignant 'conozcamos'] ; c'est pour <i>le verbe</i> .	1	0	0	0	0	1

Figure 28 : Exemple des tableaux conçus pour le traitement des données verbales liées à l'Expression du terme pointeur (par phrase jugée incorrecte) — GrE-A | Phrase n° 24 (ind/sbj) *Hoy vemos a un amigo que conozcamos ayer

3.5.3.2. TYPOLOGIE DU DISCOURS EXPLICATIF (TÂCHE C)

Les termes pointeurs dégagés, les discours émis lors de la tâche d'explication sont classés à leur tour dans deux grands groupes : d'une part, les discours qui correspondent aux catégories lexicogrammicales ciblées dans notre matériel linguistique (prépositions *a/en* et *por/para*, verbes *ser/estar* et modes verbaux *ind/sbj*) et, d'autre part, les explications qui abordent d'autres catégories (*i.e.* les temps verbaux, les articles, le genre de mots). Nous appelons le premier groupe « **discours ciblé** » et le deuxième « **discours non ciblé** ». En voici quelques exemples, tirés des explications d'un même participant :

GrE-A-02-Mar	Exemple 3 : Discours ciblé sur les prépositions <i>por/para</i>
Phrase	Transcription du discours sur l'erreur
28.*El ser humano debe trabajar <u>por comer</u> .	[...] « El ser humano debe trabajar para comer » [...] C'est écrit 'por comer'... C'est 'para' : c'est un but, le but de travailler. [...]

GrE-A-02-Mar	Exemple 4 : Discours non ciblé (sur les temps verbaux)
Phrase	Transcription du discours sur l'erreur
3. Llegamos a Valencia y estuvimos ahí dos días.	« Nous arrivons à Valence » et, là, il y a une concordance de temps incorrecte [quand on dit] « nous y étions, là-bas ». Ce n'est pas très cohérent. Même en français ça me paraît bizarre. C'est le ' <i>Estuvimos</i> '. C'est « Nous arrivons à Valence et... nous y resterons 2 jours »... Ce serait plutôt du futur. Je mettrais ' <i>Estaremos</i> '.

Nous attirons l'attention sur le fait que le groupe des discours non ciblés ne correspond pas forcément aux occasions où le sujet juge une phrase correcte comme *incorrecte*. Ces discours regroupent toutes les explications qui n'abordent pas les catégories sur lesquelles nous avons construit notre matériel linguistique. L'échantillon n° 4 (ci-dessus) en est un bon exemple dans le sens où le participant concentre son attention effectivement sur le verbe *ESTAR* ('*estuvimos*') ; cependant, en considérant que l'erreur se trouve dans le temps du verbe en question, il n'aborde pas la différence avec *SER*, ce qui classe son explication comme « non ciblée ».

Sachant qu'elles ne correspondent pas à l'intérêt de notre étude, les explications non ciblées sont mises à l'écart pour le traitement de données. *A contrario*, les discours ciblés sont traités selon qu'ils contiennent des éléments **métalinguistiques** (ML) et/ou **non métalinguistiques** (NML).

Le groupe des explications ML comprend les verbalisations relevant, soit des **règles de grammaire** (correspondant à la norme), soit des **règles fonctionnelles** (relatives à l'usage). Il s'agit, pour la plupart, des conceptualisations acquises par les apprenants tout au long de leur apprentissage d'ELE.

GrE-A-02-Mar	Exemple 5 : Discours ML avec des règles (en rouge) et des usages (en bleu)
Phrase	Transcription du discours sur l'erreur
14. *Espero que Miguel viene esta tarde.	[...] parce que c'est du subjonctif qu'il faudrait , pour 'viene'. Parce qu'il y a 'Espero que' ; c'est plus pour exprimer un sentiment . Après, il me semble, on met du subjonctif .

Pour ce qui en est des explications NML, nous y regroupons plusieurs types de discours explicatifs qui réfèrent davantage aux expériences que les sujets ont eues avec la L2 et à leur intuition sur le niveau de correction d'un énoncé. Nous y avons classé :

- 1) Les explications qui relèvent de la **mémorisation de structures** ou des **références figées** en ELE. Il s'agit d'explications de type « parce que j'ai toujours entendu ça », « parce que je n'ai jamais entendu ça » ou bien « parce qu'on m'a dit qu'on disait comme ça ».

GrE-A-02-Mar	Exemple 6 : Discours NML exprimant la mémorisation ou les références figées
Phrase	Transcription du discours sur l'erreur
32. *Creo que la tecnología nos ayude mucho.	Je me souviens qu'il y a quelque chose entre « <i>creo que</i> » et « <i>no creo que</i> » Peut-être que c'est faux parce que ça marche comme « <i>pensar que</i> »... [...]

- 2) Les explications liées à un **sentiment** ou à une **intuition**. Ce sont des discours subjectifs exprimant des ressentis du sujet sur la phrase ou sur certains

éléments qui s'y trouvent, par exemple « parce que ça m'embête », « parce que ça me paraît bizarre », « parce que ça me sonne mal ».

GrE-A-14-Elo	Exemple 7 : Discours NML exprimant un sentiment
Phrase	Transcription du discours sur l'erreur
34. *En esta foto, <u>mi madre es sentada</u> a mi lado.	[C'est 'está'] parce que ça sonne mieux dans ma tête.

- 3) Les explications employant la **traduction** en français. Il s'agit d'occasions où le sujet se sert des structures de la L1 pour expliquer les phénomènes de la L2, par exemple « parce qu'en français on dit comme ça », « parce que X en français veut dire Y en espagnol ».

GrE-A-02-Mar	Exemple 8 : Discours NML employant la traduction
Phrase	Transcription du discours sur l'erreur
28.*El ser humano debe trabajar <u>por comer</u> .	[...] Parce que 'Por' ce [n']est pas bien parce que j'aurais dit en français [que 'Por' en espagnol] c'est 'PAR' [en français]; et 'Para' [en espagnol] c'est 'POUR' [en français]. Donc, ça va mieux : « Pour manger ».

- 4) Les **explications non élaborées**. Ce sont des verbalisations dans lesquelles le sujet exprime ou démontre des difficultés à expliquer concrètement l'erreur, tout en étant persuadé que la phrase est *incorrecte* (« je ne sais pas comment l'expliquer, mais... [conceptualisation non métalinguistique inachevée] »)⁸⁸.

GrE-A-02-Mar	Exemple 9 : Discours NML avec explication non élaborée
Phrase	Transcription du discours sur l'erreur
26. *Sólo dos de <u>mis hijos son estudiando</u> .	[...] <i>Je ne sais pas l'expliquer</i> , mais je verrais plus 'Estar' là.
34. *En esta foto, <u>mi madre es sentada</u> a mi lado.	[...] donc, c'est sur le moment, sur l'instant. Après, elle va bouger, quoi !

⁸⁸ Nous différencions les explications non élaborées des sentiments ou des intuitions par rapport au caractère subjectif que ces dernières expriment. En effet, les explications liées aux sentiments ou aux intuitions font référence à l'expression d'un « malaise » à propos de la phrase ou de la structure erronée, tandis que les explications non élaborées relèvent de l'incapacité objective du sujet à dire clairement pourquoi il y a une erreur sur une phrase qu'il a jugée *incorrecte*.

Sachant qu'une seule explication peut contenir plusieurs types de discours, les données verbales sont divisées en énoncés (ou en phrases) tout en essayant de garder leur cohésion. C'est à partir de ce traitement que les énoncés sont répartis dans chacune des catégories, compte tenu de leurs caractéristiques et de leur sens. Ils sont ensuite transformés en données numériques ([1] représentant la présence et [0] l'absence) et sont saisis dans des tableaux *Excel*® pour calculer leur taux d'apparition dans le discours sur l'erreur. Cette analyse est réalisée par participant, par phrase et par groupe. Étant donné la taille de ces tableaux, nous les présentons en annexe sur CD-Rom.

Nous notons cependant que nous ne faisons aucune analyse sur la justesse des explications émises par les participants. Une analyse de ce genre aurait visé à évaluer la validité de ces explications et la justesse du métalangage utilisé, ainsi que la conformité aux normes des corrections. Cela dit, les explications grammaticales offertes, tant par leur longueur que par leur grande diversité, ne prêtaient guère à ce genre de traitement.

3.5.3.3. PROPOSITION DE CORRECTION (TÂCHE C)

Un dernier traitement des données verbales tient compte des fois où les participants proposent une correction à la phrase qu'ils jugent. Ce traitement d'ordre principalement quantitatif a pour but de mesurer :

- le nombre d'occasions où les sujets corrigent la phrase ;
- les moments où ces corrections apparaissent au cours de la tâche d'explication ;
- la justesse (ou la pertinence) de corrections proposées selon qu'elles s'accordent ou pas avec les versions corrigées des phrases incorrectes.

Les propositions de correction de l'erreur sont classifiées selon qu'elles sont accompagnées d'un discours explicatif (au début, au milieu ou à la fin) ou énoncées directement sans aucune explication de l'erreur.

En tant que traitement quantitatif, nous avons noté la présence de correction et la justesse avec le chiffre [1] ; l'absence, avec le chiffre [0]. Nous avons ensuite classifié la correction selon le moment d'apparition.

Cette analyse est réalisée aussi bien par sujet que par phrase du corpus. Nous présentons ci-dessous un exemple des tableaux conçus pour observer la proposition de correction, le moment d'apparition et la justesse par phrase.

16. * <i>Martín es cansado desde los exámenes.</i>							
Sujet	Proposition de correction	Avec explication				Discours du participant	Justesse / Pertinence
		Avant explicat*	Pendant explicat*	Après explicat*	Sans explicat*		
GrE-B-01-Lae	1	1	0	0	0	1) C'est 'está'; pas 'es'.	1
GrE-B-02-Pao	1	1	0	0	0	1) C'est 'Estar cansado'.	1
GrE-B-03-Mel	1	1	0	0	0	1) C'est 'está'.	1
GrE-B-04-Lea	1	1	0	0	0	1) Ce n'est pas 'Es cansado', mais 'está cansado', je pense.	1
GrE-B-06-Kar	1	1	0	0	0	2) Ce serait plutôt 'está'.	1
GrE-B-11-Gae	1	1	0	0	0	1) C'est 'está cansado'...	1
GrE-B-12-Mar	1	1	0	0	0	1) J'aurais mis un 'de' ici, « desde 'DE' los exámenes ».	0
GrE-B-13-Pau	1	1	0	0	0	1) J'aurais mis 'está'.	1
GrE-B-14-Cel	1	0	0	1	0	3) [C'est] 'Está cansado'.	1
Nombre de sujets ayant jugé la phrase:	9	8	0	1	0		8
	100,0% (sur 9 jugements)	88,9%	0,0%	11,1%	0,0%		88,9% (sur 9 jugements)

Figure 29 : Exemple des tableaux conçus pour le traitement des données verbales liées à la proposition de correction (par phrase jugée incorrecte) — GrE-B | Phrase n° 16 (*ser/estar*) **Martín es cansado desde los exámenes.*

3.5.4. LA PRODUCTION ORALE (Q4)

Notre question de recherche Q4 vise l'observation de l'usage de structures lexicogrammaticales ciblées dans la tâche 1 apparaissant spontanément et correctement formulées dans des productions orales. Dans cet objectif, nous avons mis en place une tâche de production orale en ELE à partir d'une série de stimuli graphiques (Tâche 2). Cette tâche nous a permis de collecter des données verbales en L2 correspondant à la description au présent, à la narration au passé et l'émission d'hypothèses sur un événement passé et sur un événement dans le futur. En voici un exemple :

Exemple 10 : Tâche de production orale GrE-A-04-Jul Entre crochets, les collaborations de l'intervieweur ** demandes de collaboration ou commentaires en dehors de la tâche ** Les points de suspension marquent les pauses		
Question-test	Transcription en EST	Version en FR corrigée
Qt5 : ¿Podría usted describir la siguiente imagen lo más detalladamente posible?	1) Description au présent Hay una mujer que está en un supermercado y que... hace sus compras y va a comprar a una botella... pienso que es de vino o de leche porque hay yogurt en el... Es una mujer de edad mayor, no es una chica. Es una mujer vestida de un jersey, con el pelo medio y...	1) Il y a une femme qui est dans un supermarché et qui fait ses courses. Elle va acheter une bouteille. Je crois que c'est une bouteille de vin ou de lait parce qu'il y a du yaourt sur le... C'est une femme d'âge mûr, ce n'est pas une fille. C'est une femme habillée en jersey, avec les cheveux mi-longs.
Qt6 : ¿Qué le pasó a esta mujer la última vez que hizo la compra?	2) Narration au passé Olvida su... a sus dinero y busca en su... **no tengo la palabra** [bolso] su bolso y no sabemos qué podría comprar.	2) Elle oublie son argent et cherche dans son sac. Et on ne sait pas ce qu'elle pourrait acheter.
Qt7 : Para usted, ¿qué pasó con la cartera de la mujer?	3) Hypothèse sur un événement passé La cartera... puede estar en su casa o... creo que es la posi... posibilidad la más... la mejor posibilidad para esta mujer... Cuando olvido mi cartera generalmente está en casa.	3) Le portefeuille peut être chez elle ou... je pense que c'est la meilleure possibilité pour cette femme. Quand j'oublie mon portefeuille, il est généralement chez moi.
Qt8 : ¿Podría contarme lo que realmente pasó?	4) Narration au passé No sabemos dónde está... pero la cartera.... **he perdido la palabra otra vez** cae en un lugar probablemente no sé si es un museo o un médico...	4) On ne sait pas où elle est, mais le portefeuille tombe dans un endroit [qui est] probablement un musée ou un cabinet médical.
Qt9 : Para usted, ¿qué va a pasar al final?	5) Hypothèse sur un événement dans le futur Va a panicar **no sé si se dice** pero va a ir en todos los lugares donde fue: en todo el supermercado, en el médico, en su casa. Va a llamar su marido si... para saber si sabe dónde era su cartera.	5) Elle va paniquer. Elle va aller à tous les endroits où elle est allée : le supermarché, le cabinet du médecin, la maison. Elle va appeler son mari pour savoir s'il sait où est son portefeuille.

Pour traiter ces données, nous avons « nettoyé » le discours — en enlevant les commentaires, les doutes, les reprises, les structures autocorrigées — et nous l'avons divisé en phrases simples ou complexes, selon leur cohésion discursive (Riegel, Pellat, et Rioul, 2009). Ces phrases ont été regroupées selon la question-test à laquelle elles répondaient (exemple 11).

GrE-A-04-Jul Exemple 11 : Traitement des données verbales		
Question-test	Transcription en ES	Résumé de phrases employées
Qt5 : ¿Podría usted describir la siguiente imagen lo más detalladamente posible?	1) Hay una mujer que está en un supermercado y que... hace sus compras y va a comprar a una botella... pienso que es de vino o de leche porque hay yogurt en el... Es una mujer de edad mayor, no es una chica. Es una mujer vestida de un jersey, con el pelo medio y...	1. Hay una mujer 2. [La mujer] está en un supermercado 3. [La mujer] hace sus compras 4. [La mujer] va a comprar una botella 5. [La botella] es de vino o de leche 6. La mujer es de edad mayor 7. [La mujer] no es una chica 8. [Ella] es una mujer vestida de un jersey, con pelo medio.
Qt6 : ¿Qué le pasó a esta mujer la última vez que hizo la compra?	2) Olvida su... a sus dinero y busca en su... **no tengo la palabra** [bolso] su bolso y no sabemos qué podría comprar.	9. [La mujer] olvida a sus dinero 10. [La mujer] busca en su bolso 11. No sabemos qué podría comprar
Qt7 : Para usted, ¿qué pasó con la cartera de la mujer ?	3) La cartera... puede estar en su casa o... creo que es la posi... posibilidad la más... la mejor posibilidad para esta mujer... Cuando olvido mi cartera generalmente está en casa.	12. La cartera puede estar en su casa 13. [Esa] es la mejor posibilidad para esta mujer. 14. Cuando olvido mi cartera, generalmente, está en casa.
Qt8 : ¿Podría contarme lo que realmente pasó?	4) No sabemos dónde está... pero la cartera... **he perdido la palabra otra vez** cae en un lugar probablemente no sé si es un museo o un médico...	15. No sabemos dónde está [la mujer] 16. La cartera cae en un lugar 17. [El lugar] probablemente es un museo o un médico.
Qt9 : Para usted, ¿qué va a pasar al final?	5) Va a panicar **no sé si se dice** pero va a ir en todos los lugares donde fue: en todo el supermercado, en el médico, en su casa. Va a llamar su marido si... para saber si sabe dónde era su cartera.	18. [La mujer] va a panicar 19. [La mujer] va a ir en todos los lugares donde fue: en todo el supermercado, en el médico, en su casa. 20. [La mujer] va a llamar su marido para saber si [el marido] sabe dónde era su cartera

Ces listes de phrases nous permettent de : 1) connaître le degré de cohérence des réponses des participants dans chacune des parties de la tâche, c'est-à-dire les temps et les constructions exprimant la description, la narration et l'émission d'hypothèses ; 2) mesurer l'utilisation des catégories lexicogrammaticales que nous avons visées dans le matériel linguistique de la tâche 1 ; et 3) évaluer la justesse de leur utilisation.

3.5.4.1. COHÉRENCE DES PRODUCTIONS (TÂCHE 2)

Par le traitement des données verbales issues de la tâche 2, nous cherchions à observer le degré de cohérence des réponses des participants par rapport aux questions-test posées. En ce sens, nous avons évalué la **cohérence globale** des phrases employées compte tenu du type de discours induit par la question-test.

Nous empruntons le concept de cohérence globale à Fernández López (1997 : 220) qui le définit comme « *le développement hiérarchique et cohérent du thème du discours dans sa structure logicosémantique profonde*⁸⁹ ». Pour nous, la cohérence des phrases est évaluée selon qu'elles gardent une relation avec le thème imposé (les stimuli visuels) et qu'elles emploient les temps et les modes verbaux propres à chaque type de discours demandé (description, narration et émission d'hypothèses).

L'observation de cette cohésion nous permettrait, par la suite, de distinguer les stratégies discursives dont les participants se servent pour accomplir la tâche (synthèse, répétition, simplification des structures). Nous parlerons de ces stratégies dans le chapitre suivant.

3.5.4.2. EMPLOI DES CATÉGORIES CIBLES ET JUSTESSE (TÂCHE 2)

Le degré de cohérence établi, nous avons réalisé un repérage des structures lexicogrammaticales que nous avons manipulées dans le matériel linguistique de la tâche 1. Ce traitement a pour but de mesurer l'utilisation à l'oral des structures que les participants avaient, dans la plupart des cas, expliquées et corrigées lors des tâches B et C. Ensuite, en tant que locuteur hispanophone, nous avons évalué si ces utilisations correspondaient ou non aux normes de l'espagnol (RAE, 2010).

⁸⁹ Notre traduction.

Ce traitement est d'ordre quantitatif étant donné que, selon le nombre de phrases que nous avons relevées dans les discours des participants, nous avons calculé, non seulement le taux d'utilisation des structures lexicogrammicales visées, mais aussi leur justesse par rapport aux règles d'usage. Ce calcul nous permet de comparer, finalement, les explications du participant relatif au fonctionnement de la L2 (conceptualisations réalisées lors de la tâche C) avec sa production orale en L2, dans le but d'évaluer l'adéquation de ses connaissances déclaratives et procédurales.

CONCLUSION INTERMÉDIAIRE

Ce troisième chapitre a eu pour but de présenter en détail notre cadre méthodologique et l'approche expérimentale que nous avons retenue pour répondre à nos questions de recherche.

Dans la première partie, nous avons formulé notre problématique et nos hypothèses. Nous postulons, d'une part, que les adultes francophones apprenant une L2 en milieu institutionnel (pour nous, l'ELE à l'Université) disposent des capacités linguistiques, métalinguistiques et métacognitives qui leur permettent (i) de porter des jugements intuitifs sur les énoncés auxquels ils sont exposés ; (ii) d'y apporter des corrections ; et (iii) d'expliquer les phénomènes de la langue avec un vocabulaire précis, le métalangage. Nous croyons, d'autre part, leur apprentissage leur a permis de développer un certain nombre de connaissances opérationnelles qu'ils mettent en œuvre lors de situations de communication et par lesquelles ils peuvent contrôler la correction de leurs productions.

Afin d'approfondir ces hypothèses, nous avons ensuite présenté notre démarche empirique, laquelle consiste en deux tâches d'expérimentation : une tâche de décision et une tâche de production orale. La tâche de décision repose sur un test de jugement de grammaticalité effectué en deux étapes : on demande d'abord aux participants d'évaluer, dans un temps limité, un corpus des phrases dont certaines contiennent une erreur. Le corpus de phrases présenté à nouveau sur papier, on demande ensuite aux participants de donner un jugement définitif (sans mesure de temps de réponse), à partir duquel, s'ils jugent une phrase *incorrecte*, ils doivent indiquer où se situait l'erreur et l'expliquer. Quant à la tâche de production orale, on demande aux participants de produire un discours descriptif et narratif en L2 espagnol à l'aide d'un stimulus visuel (bande dessinée).

Dans la deuxième partie, nous avons défini les participants qui ont pris part à notre étude. Il s'agit d'un groupe de 45 sujets répartis en deux groupes : le groupe contrôle (GrC) comprenant 15 hispanophones commençant leur apprentissage du FLE, et le groupe expérimental (GrE) composé de 30 étudiants ayant un niveau B1 (Conseil de l'Europe, 2001). Compte tenu du type de leur histoire d'apprentissage de langues, les participants du GrE sont divisés en deux sous-groupes : le GrE-A, qui réunit 16 sujets ayant une formation *classique* en langues étrangères depuis le collège ; et le GrE-B, qui regroupe 14 sujets ayant suivi un *parcours spécifique d'apprentissage renforcé* de L2 tout au long de leur scolarité.

La troisième partie a été consacrée à la présentation du matériel linguistique. En nous appuyant sur nos recherches préliminaires sur les difficultés que retrouvent les francophones dans leur apprentissage de l'ELE, nous avons défini les catégories lexicogrammaticales sur lesquelles se baserait le corpus utilisé pour la tâche de décision : les prépositions *a/en* et *por/para*, les verbes *ser/estar* et l'utilisation du mode *subjuntif* (ou *ind/sbj*). En ce qui concerne le corpus, il s'agit d'une série 36 phrases dont la moitié comporte des erreurs d'échange entre les éléments de chaque catégorie lexicogrammaticale ; chaque catégorie a le même nombre de phrases correctes et incorrectes.

Cette partie a été également l'occasion de présenter en détail l'étude linguistique des structures lexicogrammaticales du corpus. Ainsi, nous définissons les valeurs sémantiques et grammaticales de chaque forme et expliquons en quoi elles sont problématiques pour les apprenants francophones.

Dans la quatrième partie, nous avons présenté les instruments de collecte de données que nous avons employés pour répondre à nos questions de recherche. Le premier de ces instruments est un questionnaire écrit à réponses fermées, sur les informations des participants à l'égard de leur apprentissage de l'espagnol et de leur parcours d'apprentissage de L2. Les autres instruments correspondent aux tâches d'expérimentation. Dans cette partie, nous avons décrit le déroulement des tâches expérimentales et la façon dont nous avons mis en fait usage de chaque instrument.

Dans la cinquième et dernière partie, nous avons présenté les types de données recueillies lors des expérimentations et la façon dont nous les avons traités pour en obtenir des résultats. Ce sont ces méthodes de traitement qui sont à la base des résultats que nous présentons dans le chapitre suivant.

Chapitre 4 : RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous exposons les résultats obtenus à partir du traitement des données. Nous les présentons en fonction des questions de recherche qui guident notre travail.

- Q1 : Les étudiants francophones d'ELE sont-ils en mesure d'analyser une phrase, et dans l'affirmative, sont-ils en mesure de le faire correctement ?
- Q2 : Les étudiants francophones peuvent-ils localiser et expliquer l'erreur dans une phrase jugée *incorrecte* ?
- Q3 : Quel type de discours l'étudiant francophone utilise-t-il pour expliquer une erreur dans une phrase ?
- Q4 : Un étudiant de niveau B1 acquis (Conseil de l'Europe, 2001) est-il en mesure de produire à l'oral spontanément des phrases grammaticalement correctes ?

Nous rappelons que, dans le but de répondre à ces questions de recherche, nous avons mis en œuvre une série de tâches avec la collaboration de 45 sujets (définis en 3.2. *Participants à l'étude*) répartis en deux groupes :

- un groupe expérimental de **30 étudiants francophones** scolarisés en France apprenant l'ELE (GrE), **répartis en deux sous-groupes**, compte tenu du type d'enseignement en L2 qu'ils ont reçu tout au long de leur scolarité :
 - un **sous-groupe expérimental A (GrE-A)**, constitué de **16 étudiants** ayant suivi une formation standard en langues dans leur scolarité (dispositif général d'apprentissage de langues vivantes de l'Éducation Nationale) ;
 - un **sous-groupe expérimental B (GrE-B)**, constitué de **14 étudiants** ayant eu une instruction linguistique plus poussée dans leur scolarité (dispositifs spécifiques d'enseignement renforcé de langues étrangères de l'Éducation Nationale) ;

- et un groupe contrôle de **15 adultes hispanophones** — espagnols et latino-américains — commençant leur apprentissage de L2 français (**GrC**).

L'ensemble des tâches d'expérimentation (décrites en 3.4. *Instruments de collecte de données et déroulement des tâches d'expérimentation*) sont mises en œuvre afin de tester la capacité des participants à émettre un jugement sur la correction d'un corpus de 36 phrases⁹⁰ (en temps limité d'abord, puis en temps libre) et à localiser et expliquer une erreur sur des phrases jugées *incorrectes*. De la même façon, une partie de ces tâches vise à observer le degré d'opérativité des connaissances déclaratives des participants au moyen d'une activité de production orale en L2 espagnol.

À l'aide du logiciel *Microsoft Excel*® 2013, les résultats sont représentés par des graphiques qui indiquent les différentes valeurs (moyennes et pourcentages) obtenues par les participants de l'étude. Vu le nombre de participants et les caractéristiques du matériel linguistique, ces résultats sont présentés par groupes et sous-groupes.

Pour faciliter la lecture des résultats et des graphiques, les groupes et les sous-groupes sont représentés par des codes couleurs :

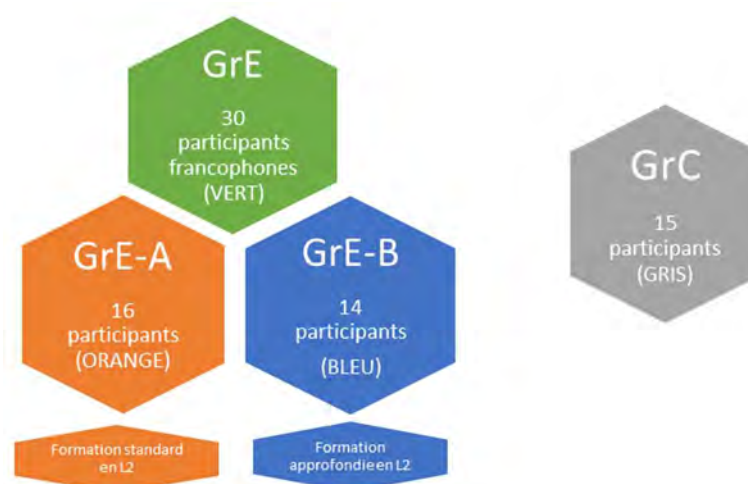


Figure 30 : Organisation des groupes et sous-groupes et couleurs employées pour la présentation des résultats

⁹⁰ 18 phrases du corpus comportent une erreur lexicogrammaticale sur des structures visées (3.3. *Élaboration du matériel linguistique*).

4.1. LES ÉTUDIANTS FRANCOPHONES D'ELE SONT-ILS EN MESURE D'ANALYSER UNE PHRASE, ET DANS L'AFFIRMATIVE, SONT-ILS EN MESURE DE LE FAIRE CORRECTEMENT ? (Q1)

Dans le but de répondre à la question de recherche Q1, le traitement des données des tâches de décision nous permet d'obtenir des résultats relevant, d'un côté, de l'analyse en temps limité (tâche 1) et de l'autre, de l'analyse sans limite de temps (tâche A).

Les résultats concernant l'analyse en temps limité (tâche 1) correspondent :

- au taux de jugement des participants (émission du jugement dans la limite du temps de réponse) ;
- à la robustesse des jugements (phrases jugées de la même façon à chaque fois) ;
- à la justesse du jugement initial (exprimé par les jugements robustes)
- aux valeurs du temps de réponse (enregistrées avec le pad de réponse RS-530 lors du test *Superlab*®).

Les résultats sur l'analyse des phrases sans limite de temps (tâche A) relèvent :

- du maintien du jugement robuste émis lors du test *Superlab*® ;
- du taux de jugement des phrases du corpus (émission du jugement sur l'ensemble des phrases) ;
- du jugement définitif émis (phrase jugée *correcte*, phrase jugée *incorrecte*) ;
- de la justesse du jugement définitif (décision sur le niveau de correction des phrases).

4.1.1. ANALYSE EN TEMPS LIMITÉ (TÂCHE 1)

4.1.1.1. TAUX DE JUGEMENT DES ITEMS EN TEMPS LIMITÉ

Réalisée sur un ordinateur avec le logiciel *Superlab*® (Version 4.2), la tâche de décision en temps limité (tâche 1) consiste à juger deux fois, en ordre aléatoire, une série de 36 phrases écrites et oralisées en répondant le plus rapidement possible à la question « *est-ce que cette phrase est correcte ?* » (question-test n° 1). Les phrases s'affichant une à une sur l'écran, les participants se servent du pad de réponse RS-530 pour dire s'ils considèrent qu'elles sont correctes (touche verte) ou incorrectes (touche rouge). Le comptage du temps de réponse (TR) démarre dès le moment où la phrase s'affiche et s'arrête, en moyenne, 2500 ms après la fin de son oralisation.

Pour calculer le taux de jugement lors de la tâche 1, nous comptons le nombre de fois où les participants répondent à la question-test n° 1 dans les limites du TR ; autrement dit, nous mesurons leur capacité à émettre un avis, un *jugement*. Lorsque nous parlons ici de *jugements*, nous ne prenons pas en compte la justesse des réponses des participants, mais le simple fait d'être capables de répondre à la question posée dans le temps imparti. En effet, l'évaluation qualitative du jugement est évaluée plus tard, sur les jugements robustes.

Nous obtenons ainsi un ***pourcentage de jugements*** par rapport à la première et à la seconde fois que les participants évaluent les items du corpus (T1 et T2, respectivement). Les tendances de chacun des groupes et sous-groupes sont présentées dans le graphique en courbes ci-dessous, lequel indique l'évolution du pourcentage de jugement du corpus (en ordonnées) selon que la phrase est jugée en T1 ou en T2 (en abscisses)

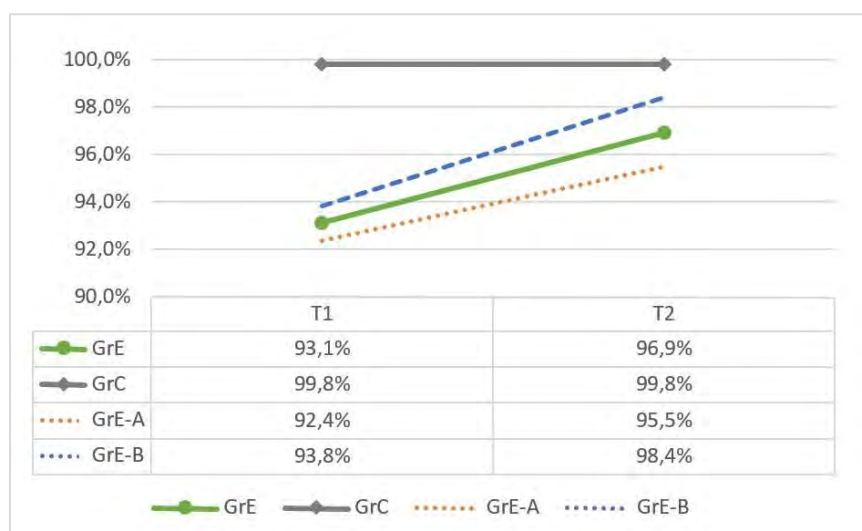


Figure 31 : Courbes des résultats du taux de jugement en T1 et en T2 par groupe participant

On remarque, tout d'abord, que le taux de jugement général est supérieur à 92%, ce qui nous montre, en principe, que les participants sont capables d'analyser des phrases et d'émettre des jugements sur leur degré de correction ; quasiment aucun participant ne reste muet devant la tâche.

On distingue ensuite une augmentation du taux de jugement de l'ensemble du GrE (GrE-A et GrE-B) la seconde fois que les items leur sont présentés. Cela pourrait s'expliquer, d'un côté, par la maîtrise des manœuvres de la tâche (le sujet s'améliore dans l'utilisation du pad RS-530) ; d'un autre côté, par le fait que le sujet, ayant lu et écouté les phrases une première fois, est capable de les juger plus aisément lors de la seconde fois.

Cette capacité du GrE à juger les phrases du corpus est aussi visible lorsque l'on observe les résultats individuels des participants (ci-dessous) dont le pourcentage de jugement général (T1+T2) le plus bas correspond à 75% (GrE-B-13-Pau).

GrE-A	# de jugements/36		% Moyen
	T1	T2	
GrE-A-01-Lis	35	36	98,6%
GrE-A-02-Mar	33	34	93,1%
GrE-A-03-Vic	36	36	100,0%
GrE-A-04-Jul	36	36	100,0%
GrE-A-05-Fan	34	36	97,2%
GrE-A-06-Mar	35	33	94,4%
GrE-A-07-Del	29	34	87,5%
GrE-A-08-Mel	36	36	100,0%
GrE-A-09-Aug	32	36	94,4%
GrE-A-10-Mag	36	36	100,0%
GrE-A-11-Ali	33	34	93,1%
GrE-A-12-Vio	34	35	95,8%
GrE-A-13-Adr	27	29	77,8%
GrE-A-14-Elo	32	30	86,1%
GrE-A-15-Mar	30	34	88,9%
GrE-A-16-Man	34	35	95,8%
% Moyen	92,4%	95,5%	93,9%

GrE-B	# de jugements/36		% Moyen
	T1	T2	
GrE-B-01-Lae	36	35	98,6%
GrE-B-02-Pao	36	36	100,0%
GrE-B-03-Mel	36	36	100,0%
GrE-B-04-Lea	34	36	97,2%
GrE-B-05-Ann	33	36	95,8%
GrE-B-06-Kar	36	36	100,0%
GrE-B-07-Jul	33	35	94,4%
GrE-B-08-Vic	36	36	100,0%
GrE-B-09-Lis1	34	35	95,8%
GrE-B-10-Lis2	36	36	100,0%
GrE-B-11-Gae	36	36	100,0%
GrE-B-12-Mar	34	35	95,8%
GrE-B-13-Pau	20	34	75,0%
GrE-B-14-Cel	33	34	93,1%
% Moyen	93,8%	98,4%	96,1%

Figure 32 : Résultats du taux de jugement du GrE par participants (GrE-A et GrE-B)

En ce qui concerne le type de phrase jugée, s'il existe des différences entre les taux des jugements émis entre T1 et T2 pour chaque groupe, aucune variation importante n'est observée entre les taux moyens des phrases correctes et incorrectes (1% de différence chez le GrE, aucune différence chez le GrC) ; autrement dit, les sujets évaluent autant les phrases correctes que les incorrectes. Il en est autrement lorsque les résultats sont observés selon les catégories lexicogrammaticales cibles des phrases.

Le graphique en radar ci-dessous présente sur chacun de ses axes les pourcentages moyens de jugement (T1 et T2 réunis) par groupe et sous-groupe ; les axes sont distribués en fonction des catégories lexicogrammaticales cibles. La table de données présentée dans la partie inférieure comporte les résultats obtenus.

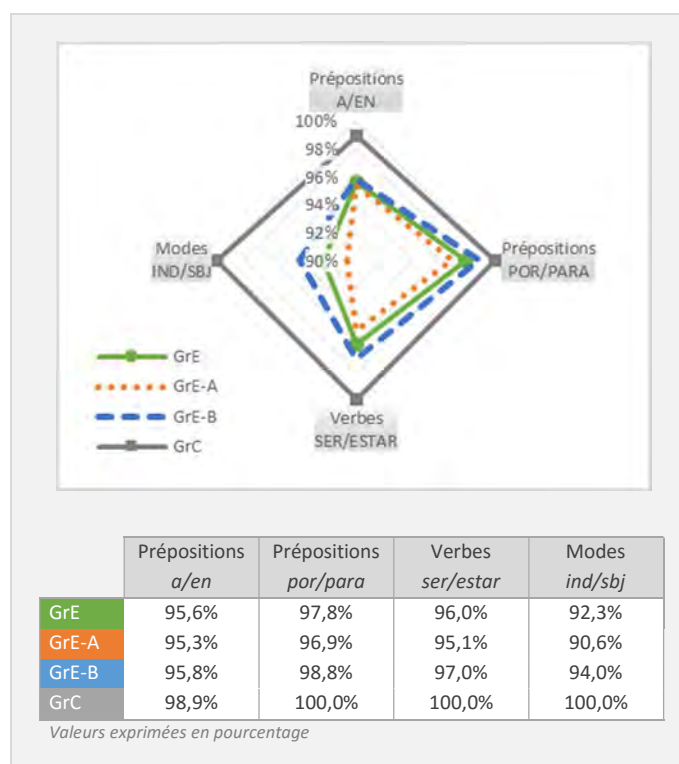


Figure 33 : Taux de jugement par rapport aux catégories grammaticales cibles

Nous constatons ainsi que la catégorie la moins jugée reste, pour l'ensemble du GrE, celle qui correspond au choix entre les modes indicatif et subjonctif. Quant au GrC, rares sont les cas où les participants n'émettent pas de jugement dans la limite de temps. Ces occurrences se trouvent tout particulièrement sur la catégorie des prépositions *a/en*, qui est jugée à un taux de 98,9% (taux le plus bas, en tenant compte que pour les autres catégories le taux de jugement est de 100%).

Nous soulignons que, jusqu'ici, nous comptons seulement le nombre d'occasions où les sujets ont été capables d'émettre un jugement quelconque sur les phrases du corpus, sans tenir compte du type de jugement émis. Dans le point suivant, nous présentons les résultats de l'analyse réalisée dans le but d'observer la robustesse de jugements, c'est-à-dire les nombres de jugements qui ont été identiques en T1 et en T2. C'est à partir de ces données que nous calculons la justesse des jugements initiaux.

4.1.1.2. ROBUSTESSE DES JUGEMENTS

Le choix de faire évaluer deux fois le corpus par les participants a pour but d'éviter les jugements arbitraires ou les réponses par inertie. Dans cette logique, nous comptons le nombre de fois où les phrases présentent des jugements identiques en T1 et T2 ; autrement dit, nous mesurons le nombre d'occasions où les participants jugent une même phrase, soit deux fois *correcte* (2x[0]), soit deux fois *incorrecte* (2x[1])⁹¹.

Ce traitement nous permet d'obtenir des résultats sur le taux de robustesse des jugements par rapport aux groupes participants (GrE et GrC), aux types de phrases jugées (phrases correctes et phrases incorrectes) et aux catégories cibles (prépositions *a/en* et *por/para*, verbes *ser/estar* et modes verbaux *ind/sbj*).

Le graphique suivant présente, sous la forme d'un histogramme empilé, les pourcentages des jugements robustes émis par chaque groupe et sous-groupe, c'est-à-dire le taux de phrases jugées de la même façon (soit *correcte*, soit *incorrecte*) les deux fois qu'elles sont apparues. Les zones claires représentent le pourcentage de phrases jugées *correctes* (2x[0]) de façon robuste et les zones foncées celui des phrases jugées *incorrectes* (2x[1]). Le taux moyen de robustesse atteint par chaque groupe est noté sur le bord supérieur de chaque colonne.

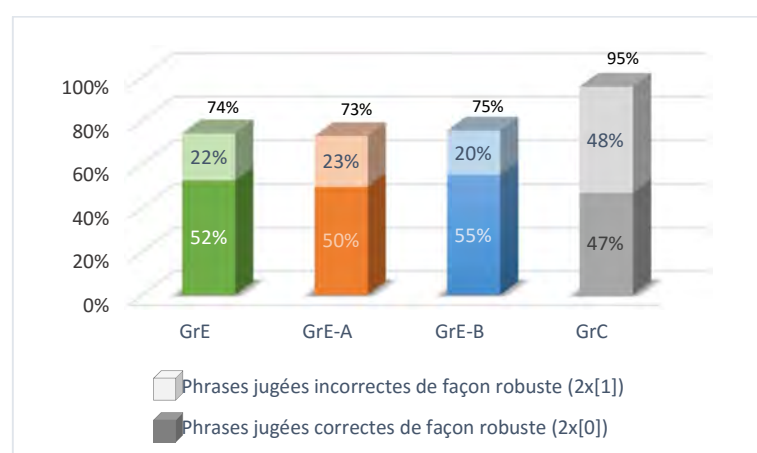


Figure 34 : Graphique illustrant les pourcentages de jugements robustes par groupe

⁹¹ Nous rappelons que les chiffres [0] et [1] ont été employés pour coder les réponses des participants lorsque les phrases sont jugées respectivement *correctes* ou *incorrectes*.

On remarque une différence à l'égard du taux général de jugement (Figure 25), car, si les participants du GrE émettent des jugements sur le niveau de correction plus de 90% de fois où les phrases du corpus leur sont présentées, le pourcentage moyen de robustesse desdits jugements atteint difficilement 75%. Cela signifie que, bien qu'une grande partie du corpus soit jugée, un nombre non négligeable de jugements ne sont émis qu'une seule fois (en T1 ou en T2) ou sont variables (*jugements hésitants*). D'autre part, si l'on tient compte que le matériel linguistique comporte un nombre égal de phrases correctes et incorrectes (18 phrases), nous constatons que le GrE juge les phrases plutôt *correctes* (2x[0] : X=53%), même si elles ne le sont pas.

Par rapport aux hispanophones, leur groupe atteint un score de 95% de jugements robustes (34 phrases sur 36). Ce pourcentage est proche du taux de jugement général, ce qui indique que de nombreuses phrases sont jugées de la même façon lorsqu'elles sont affichées à deux reprises. Nous observons également que le pourcentage de robustesse de phrases considérées *incorrectes* (2x[1]) est légèrement supérieur à celui des phrases considérées *correctes* (2x[0]). Ainsi, chez le GrC le corpus de phrases est jugé plutôt *incorrect* (2x[1] : X=48%), même s'il y a autant de phrases correctes qu'incorrectes.

Suivant l'analyse par type de phrase du corpus (phrases correctes, phrases incorrectes), les résultats sur la robustesse des jugements montrent chez les hispanophones des pourcentages presque équivalents entre les phrases correctes (94%) et les incorrectes (96%) (17 phrases sur 18). Quant aux participants du GrE, ils émettent davantage de jugements robustes sur les phrases correctes que sur les phrases incorrectes. Les phrases correctes obtiennent ainsi un score de jugement robuste de 80% (14 phrases sur 18), quand les phrases incorrectes en obtiennent 69% (12 phrases sur 18).

Étant donné que les taux de robustesse sont presque identiques pour chacun de sous-groupes, nous les présentons ensemble dans le graphique suivant, lequel montre les pourcentages du GrE et du GrC selon le type de phrases à l'intérieur du corpus. Les deux motifs de remplissage indiquent le type de jugement robuste émis.

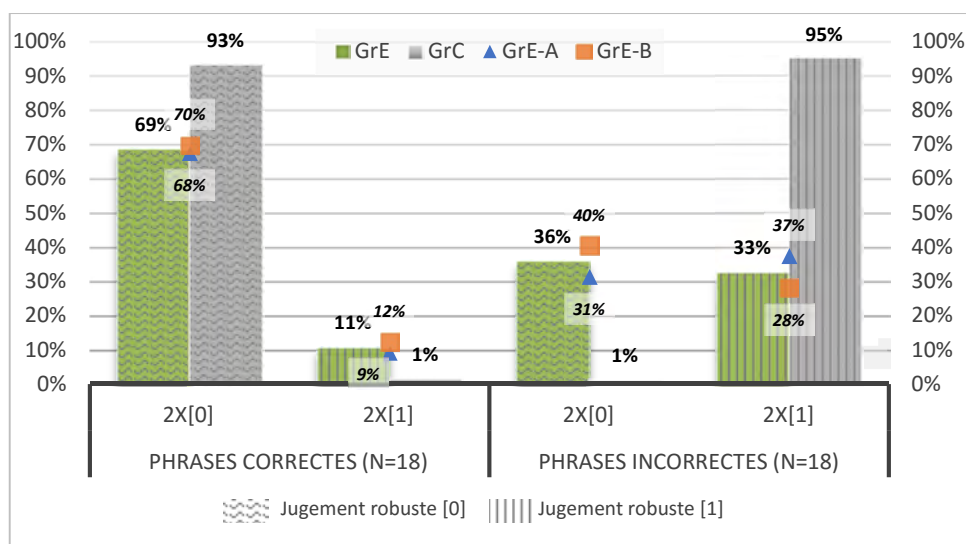


Figure 35 : Graphique illustrant les taux de robustesse selon le type de phrase jugée et le jugement robuste émis (GrE et GrC)

Ce graphique nous permet également d'observer chez les participants du GrE que les jugements des phrases incorrectes sont plus mitigés que ceux des phrases correctes.

En ce qui concerne les catégories lexicosyntaxiques abordées dans le corpus, les résultats montrent, pour le GrE, que les phrases *ind/sbj* présentent le pourcentage le plus bas de jugements robustes (69%), tandis que celles comprenant les prépositions obtiennent le pourcentage de robustesse le plus élevé (79%). Chez le GrC, les pourcentages obtenus sur ces deux catégories sont inversement proportionnels.

Dans le graphique suivant, nous présentons les pourcentages de jugements robustes émis par le GrE (les deux sous-groupes confondus) selon la structure lexicogrammaticale ciblée dans les phrases, tout en les confrontant avec ceux du GrC.

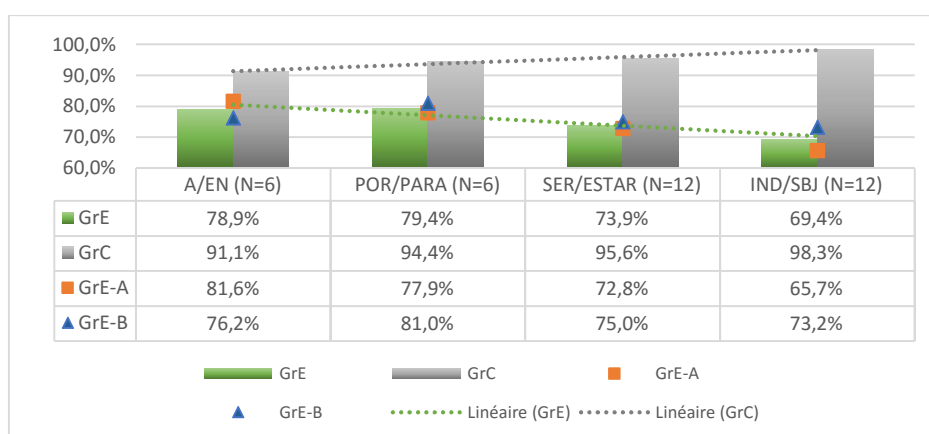


Figure 36 : Graphiques illustrant la robustesse des jugements selon les catégories lexicogrammaticales cibles (GrE et GrC)

L'analyse de la robustesse des jugements nous montre que, bien que le taux de jugements général soit supérieur à 90% pour l'ensemble des participants, un certain nombre de ces jugements ne sont pas stables, notamment chez les francophones. En effet, cette analyse nous permet de constater chez le GrE que les phrases ayant comme cible des structures liées aux verbes (verbes *ser/estar* et modes verbaux *ind/sbj*), d'une part, enregistrent le moins de jugements (taux général de jugement), et de l'autre, présentent le plus de jugements hésitants (taux de robustesse).

Sachant que les jugements robustes montrent la stabilité des réponses des participants, nous les prenons en considération dans le point suivant pour évaluer leur justesse compte tenu de leur correspondance avec le type de phrase du corpus.

4.1.1.3. JUSTESSE DES JUGEMENTS ROBUSTES

Nous rappelons que pour observer la justesse des jugements robustes nous mettons en correspondance le jugement émis avec le type de phrase ; autrement dit, nous dénombrons les occurrences où les phrases correctes sont jugées *correctes* (2x[0]) et les incorrectes sont jugées *incorrectes* (2x[1]).

Cette analyse de données révèle que, sur un nombre moyen de jugements robustes attendus chez le GrE (36 jugements à émettre sur 36 phrases), les participants en émettent, en moyenne, 27 (soit 74,1% du corpus). Parmi ces jugements robustes, seuls 18 sont justes (68,5% des jugements robustes). L'observation des résultats par sous-groupes montre que le GrE-A juge de façon robuste 26 phrases sur 36 en moyenne (soit 72,9% du corpus) ; parmi ces jugements, 19 sont justes (soit 71,7% des jugements robustes émis). Le GrE-B, pour sa part, émet en moyenne 27 jugements robustes sur 36, dont 18 sont justes (soit 65% des jugements robustes émis). Enfin, les résultats du GrC montrent que, sur un nombre moyen de 34 jugements robustes émis (95,6% du corpus), une grande partie sont justes (98,6%, équivalant à un peu moins de 34 phrases sur 34)⁹².

⁹² Les résultats approchant les 100%, il est difficile de donner un nombre moyen exact de phrases justes. En nombre total de jugements robustes émis, le taux de justesse atteint par le GrC (98,6%) est équivalent à 509 jugements justes sur les 516.

Pour observer le rapport entre le pourcentage de jugements robustes et leur justesse, le graphique suivant présente pour chaque groupe et sous-groupe :

- le nombre total de phrases du corpus (illustré par les tons foncés des figures circulaires) ;
- et le nombre total de jugements robustes émis par les participants (représentés par les barres dans les figures rectangulaires).

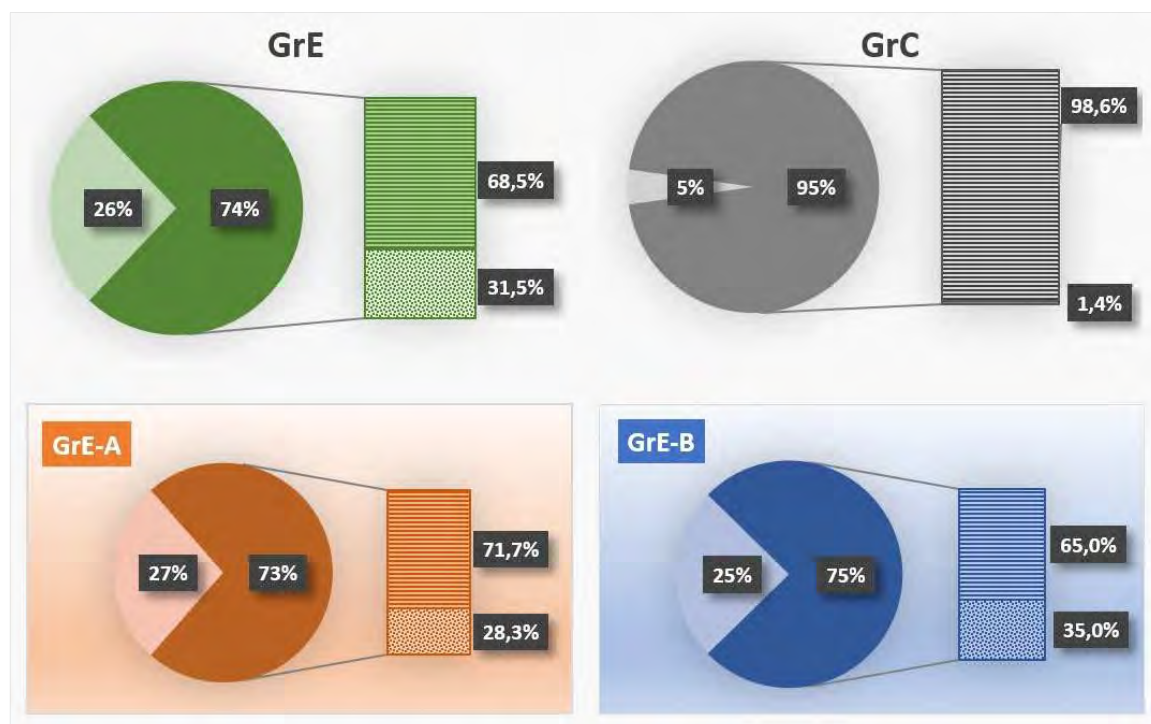


Figure 37 : Justesse de jugements robustes lors du test *Superlab*® par rapport à l'ensemble de phrases du corpus (groupes et sous-groupes)

À partir de ce graphique, nous notons chez le GrE que, sur le total de phrases du corpus, seule la moitié est jugée correctement lors du test *Superlab*®. En effet, le score de justesse atteint par le GrE (les deux sous-groupes confondus) est équivalent à 18 phrases. Comme nous l'avons souligné préalablement, ce score est dû au nombre de phrases incorrectes jugées *correctes*. Un cas similaire a lieu chez les hispanophones avec les phrases correctes jugées *incorrectes* ; c'est, d'ailleurs, la raison pour laquelle ils n'atteignent pas le score maximal de justesse, tout en étant natifs. Voilà l'intérêt de l'analyse par type de phrase.

À ce sujet, rappelons que le matériel linguistique comporte 36 phrases (18 correctes et 18 incorrectes). Le GrE émet en moyenne 14 jugements robustes sur les phrases correctes (79,4%) et 12 sur les incorrectes (68,5%). Sur les premières, le nombre de phrases justes est de 12 (équivalant à 86,5% des phrases correctes jugées de façon robuste) ; sur les deuxièmes, ce nombre se réduit à 6 (équivalant à 47,7% des phrases incorrectes jugées de façon robuste). On observe donc que, non seulement les phrases incorrectes ont moins de jugements robustes, mais aussi que leur taux de justesse est inférieur.

Le graphique suivant présente sous la forme d'un histogramme groupé les pourcentages des jugements robustes émis de façon juste sur chaque type de phrase du corpus : les formes rectangulaires représentent les pourcentages des phrases correctes ; les cylindriques, ceux des phrases incorrectes.

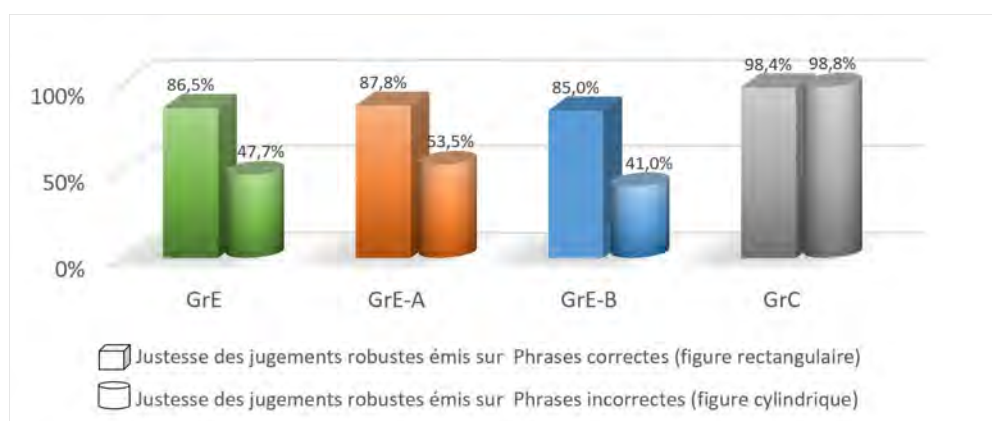


Figure 38 : Justesse des jugements robustes émis lors du test *Superlab*® selon le type de phrase (phrases correctes vs phrases incorrectes)

Si le nombre de jugements robustes est en moyenne le même pour l'ensemble des participants du GrE, les éléments présents dans le graphique montrent également que le taux de justesse varie d'un sous-groupe à l'autre. Nous remarquons ce constat notamment sur les phrases incorrectes : le GrE-A obtient un score de justesse de 53,5% ; le GrE-B en obtient 41%. D'autre part, chez le GrC les jugements robustes émis sur chaque type de phrase sont semblables : sur 18 jugements robustes attendus par type de phrase, 17 sont émis sur les phrases correctes et 17 sur les phrases incorrectes. Sur ces jugements, la quasi-totalité est juste (score supérieur à 98%).

Revenant aux catégories lexicogrammaticales ciblées dans le corpus, rappelons que chez le GrE ce sont les phrases aux modes verbaux *ind/sbj* qui sont les moins jugées de façon robuste (69,4%, soit 8 phrases sur 12). À cette catégorie suivent en ordre croissant les phrases aux verbes *ser/estar* (73,9%, soit 9 phrases sur 12) et celles aux prépositions – *a/en* (78,9%, soit 5 phrases sur 6), d’un côté, et *por/para* (78,9%, soit 5 phrases sur 6), de l’autre.

Compte tenu de ces dernières données, l’analyse de la justesse selon la catégorie lexicogrammaticale ciblée par les phrases du corpus dévoile les résultats suivants :

- Les phrases aux modes verbaux *ind/sbj* atteignent un score de justesse de 64,3% (soit 5 phrases sur 8).
- Quant à la catégorie *ser/estar*, les participants atteignent un score de justesse de 78,9%, le plus élevé du corpus (soit 7 phrases sur 9).
- Les jugements émis sur les phrases ciblant les prépositions *a/en* présentent un score de 54% (soit un peu plus de 2 phrases sur 5), le plus bas.
- Enfin, les jugements émis sur les phrases aux prépositions *por/para* rejoignent les scores de justesse les plus élevés avec 71,3% (soit un peu plus de 3 phrases sur 5).

Analyse faite par sous-groupes, le tiercé est identique ; néanmoins, le GrE-A présente des taux de justesse qui sont, dans la plupart des cas, supérieurs à ceux du GrE-B. Nous nous y intéresserons lors de la discussion, abordée dans le chapitre suivant.

Enfin, en ce qui concerne le groupe d’hispanophones, nous remarquons que, même si les scores sont très élevés, ils n’atteignent pas les valeurs maximales. En ordre décroissant, les taux de justesse obtenus sont les suivants :

- Les phrases ciblant les modes verbaux *ind/sbj*, dont 98,3% sont jugées de façon robuste (12 phrases, dans la plupart des cas), présentent un taux de justesse de 99%.
- Des valeurs similaires sont observées sur les phrases *ser/estar*, dont 95,6% sont jugées de façon robuste (12 phrases, dans la plupart des cas) ; le taux de justesse de ces jugements est de 99%.

- Quant aux phrases ciblant les prépositions *por/para*, sur un taux de 94,4% de phrases jugées de façon robuste (presque 6 phrases), 99% sont justes.
- Enfin, les phrases ciblant les prépositions *a/en* présentent les valeurs de justesse les moins élevées : sur un taux de jugements robustes de 91,1% (presque 6 phrases), le taux de justesse atteint 96%.

Tout comme nous l'avons fait pour présenter les taux de jugement général, le graphique en radar ci-dessous illustre sur chaque axe les pourcentages de justesse des jugements robustes selon la catégorie lexicogrammaticale ciblée par les phrases. La table de données résume les résultats obtenus.

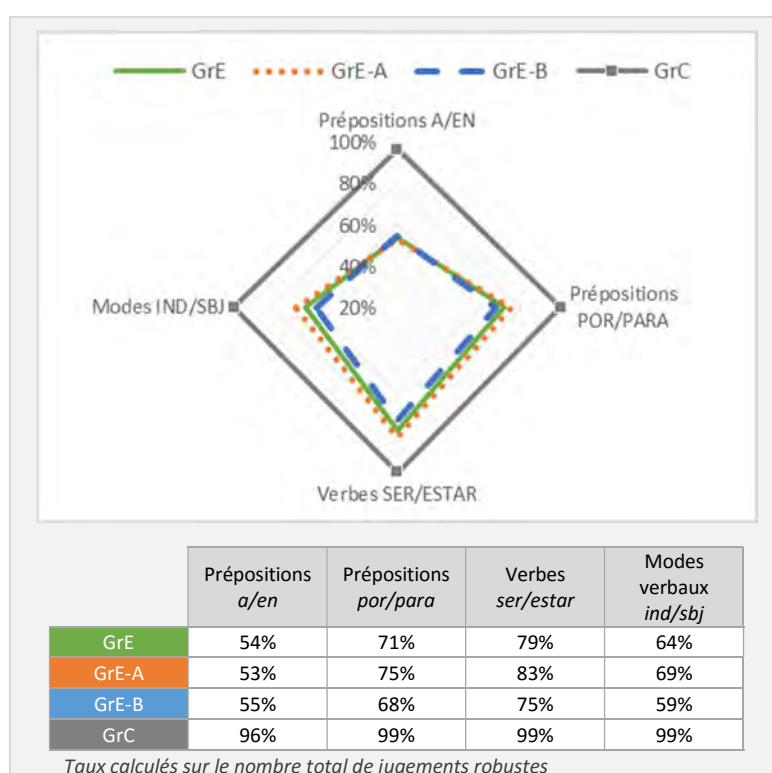


Figure 39 : Justesse des jugements robustes selon la catégorie lexicogrammaticale cible

À partir du graphique ci-dessous, nous observons clairement chez le GrE que les jugements robustes qui concernent les phrases aux prépositions *a/en* atteignent le score de justesse le plus bas parmi les autres catégories lexicogrammaticales. Rappelons néanmoins que ces phrases présentent l'un des taux de robustesse les plus élevés pour les francophones ; il semblerait donc qu'il s'agisse d'une structure que les participants ne contrôlent guère.

Nous nous intéressons enfin à la justesse selon les jugements robustes émis, vue non pas d'après le type de phrase du corpus, mais d'après le jugement en lui-même. Nous observons ainsi que lorsque les participants du GrE jugent *incorrectes* les phrases du corpus (2x[1]), leurs réponses sont plus justes que quand ils les jugent *correctes* (2x[0]).

Comme nous l'avons observé plus tôt, la plupart des phrases sont jugées *correctes* par le GrE. Or, ces jugements robustes 2x[0] (« phrase considérée *correcte* »), bien que plus nombreux, n'atteignent que 66% du taux de justesse : ils ne sont pas portés sur les bonnes phrases. D'autre part, les jugements robustes 2x[1] (« phrase considérée *incorrecte* »), malgré leur nombre réduit, présentent un taux de justesse plus élevé, aussi bien chez le GrE-A que chez le GrE-B.

Le graphique suivant, un histogramme groupé similaire à celui que nous avons employé pour illustrer la justesse par type de phrase, reprend les résultats selon le jugement exprimé par les participants. La forme rectangulaire représente la justesse des phrases jugées *correctes* (2x[0]) ; la forme cylindrique, celle des phrases jugées *incorrectes* (2x[1]).

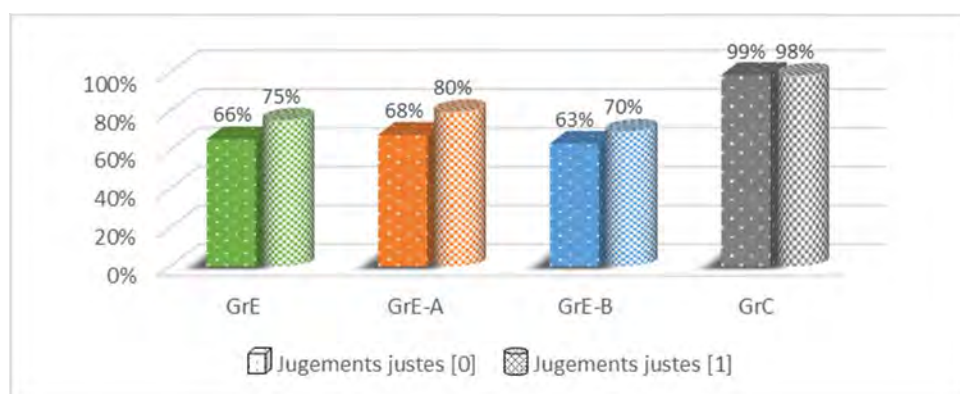


Figure 40 : Taux de justesse selon que les phrases sont jugées *correctes* ([0]) ou *incorrectes* ([1]) lors du test Superlab®

Les résultats illustrés dans ce graphique nous montrent, d'ailleurs, que le GrE-A présente un score de justesse de 80% lorsqu'il juge *incorrectes* les phrases du corpus (contre 68% lorsqu'ils les jugent *correctes*). Chez le GrE-B ce score est de 70% (contre 68%).

On constate également chez le GrC que, puisqu'il juge *incorrectes* plus de phrases du corpus qu'il n'en faut (certaines phrases correctes sont jugées *incorrectes*), il atteint

un taux de justesse plus réduit pour les jugements 2x[1]. Cependant, la différence entre les scores des deux types de jugements est, dans leur cas, insignifiante (1%).

L'analyse de la justesse des jugements robustes nous montre que, malgré leur nombre élevé (27 phrases sur 36, chez le GrE), seuls 68,5% sont justes (soit 18 phrases sur 27). En somme, les différentes analyses nous montrent que l'origine de ce taux est due au fait que les participants francophones jugent *correctes* de nombreuses phrases du corpus. Cela nous conduit, par conséquent, à deux constats qui sont inhérents :

- les phrases correctes sont mieux jugées que les incorrectes : de nombreux jugements [0] (phrase jugée *correcte*) sont effectivement émis sur les bonnes phrases ;
- tous les jugements [0] (phrase jugée *correcte*) ne sont guère justes.

Sur ce dernier constat, il est à souligner que les scores de justesse lorsque les participants considèrent *les phrases du corpus comme incorrectes* (jugement [1]) sont plus élevés que lorsqu'ils les jugent *correctes* (jugement [0]). Autrement dit, quand une phrase est jugée *incorrecte* par le GrE, dans la plupart des cas elle est bel et bien incorrecte.

Enfin, nous observons que les phrases ayant le taux le moins élevé de justesse appartiennent à la catégorie des prépositions *a/en*, ce qui s'accorde avec certaines études qui abordent, du point de vue de l'analyse d'erreurs, l'apprentissage de l'espagnol chez les francophones ; nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

4.1.1.4. VALEURS DU TEMPS DE RÉPONSE (TR)

Nous rappelons que les données relatives au temps de réponse (TR) permettent d'observer le coût de l'analyse métalinguistique en termes de traitement cognitif — plus le TR est long, plus l'analyse est coûteuse. De ce fait, les résultats que nous en obtenons concernent :

- la différence entre les valeurs enregistrées en T1 et en T2 lorsque la phrase est jugée deux fois (jugements hésitants et robustes) ;
- et les valeurs générales de TR par type de phrase et par catégorie lexicogrammaticale cible (d'abord sur l'ensemble des jugements émis deux fois, puis sur les jugements robustes).

En outre, le traitement de ces données nous permet :

- de découvrir s'il existe chez les participants une tendance à répondre avant la fin de la phrase oralisée ;
- de dévoiler une probable influence de l'accent du locuteur de la phrase oralisée sur les TR des participants ;
- et, enfin, de connaître la phrase ou le groupe de phrases le plus rapidement jugé (par type de phrase et par catégorie lexicosyntaxique cible).

À l'issue du traitement des données, les résultats de notre analyse montrent que les valeurs moyennes de TR enregistrées au test *Superlab*[®] sont TOUJOURS supérieures en T1. Les participants de tous les groupes et sous-groupes mettent moins de temps à juger les phrases la seconde fois qu'elles leur sont présentées.

À cet égard, nous notons chez l'ensemble du GrE une différence d'environ 500 ms entre les valeurs de T1 et T2. La totalité de ces valeurs est toujours supérieure à la durée moyenne des phrases oralisées, ce qui montre que les francophones répondent APRÈS avoir entendu l'oralisation de la phrase qui leur est présentée.

Pour sa part, le GrC présente une différence de 370 ms entre T1 et T2. La mise en commun des moyennes de TR avec la durée moyenne d'oralisation des phrases montre, par ailleurs, que la seconde fois que les hispanophones jugent la phrase, ils répondent AVANT la fin de l'oralisation. En effet, les valeurs de T2 sont inférieures à la durée moyenne des phrases oralisées d'environ 170 ms.

Ces résultats sont illustrés dans le graphique suivant, lequel montre sous la forme de courbes de tendance la variation de TR entre la première et seconde fois que les phrases sont jugées lors du test *Superlab*[®]. La durée moyenne d'oralisation est également présentée.

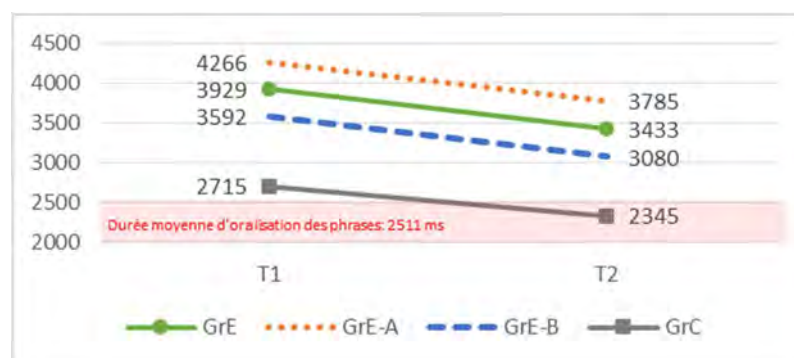


Figure 41 : Graphique illustrant la variation de TR en T1 et T2 lorsque la phrase est jugée 2 fois (par groupes et sous-groupes)

Nous observons ainsi que le groupe de participants hispanophones (GrC) est le seul à présenter des valeurs inférieures à la durée moyenne d'oralisation. Ce constat est plus observable lorsqu'on regarde séparément le TR moyen de chacune des phrases du corpus. Un tableau reportant ces résultats est présenté en annexe sur CD-Rom.

Nous intéressent aux valeurs de TR selon le jugement émis (phrase considérée *correcte*, phrase considérée *incorrecte*), nous remarquons que tous les participants prennent plus de temps pour émettre un jugement lorsque les phrases sont considérées comme *incorrectes*. En effet, si les valeurs de T1 sont plus élevées que celles de T2 dans tous les cas, nous relevons des valeurs moyennes relativement plus basses quand les phrases sont jugées *correctes*. Par ailleurs, c'est lorsqu'ils émettent ces jugements que les participants hispanophones répondent avant la fin de l'oralisation en T2. Le graphique suivant illustre ces résultats.

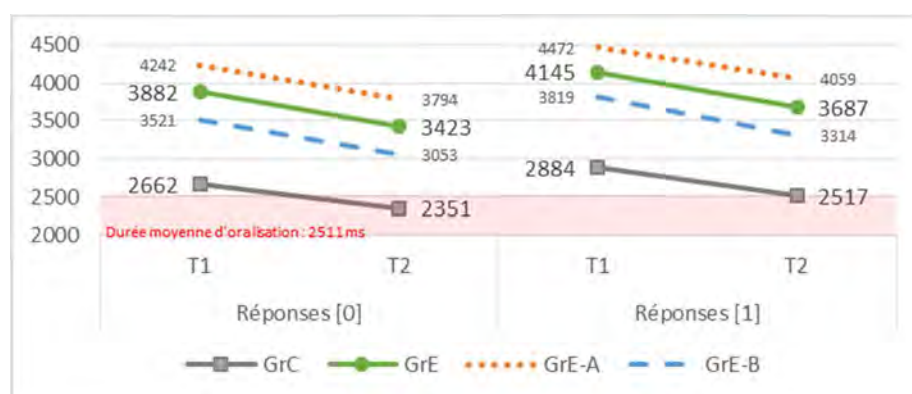


Figure 42 : Variation entre T1 et T2 selon le type de jugement émis

L'analyse des TR moyens des phrases jugées 2 fois (jugements hésitants et robustes), montre chez l'ensemble de participants des valeurs supérieures à la durée moyenne d'oralisation (2511 ms). Chez le GrE le TR moyen est de 3680 ms, valeur calculée à partir des TR moyens du GrE-A (4025 ms) et du GrE-B (3335 ms) ; ces valeurs montrent que les francophones répondent, en moyenne, 1000 ms après la fin de la phrase oralisée. Chez les hispanophones, le TR moyen est de 2530 ms, ce qui se rapproche énormément de la durée moyenne des phrases oralisées (20 ms).

Ces valeurs sont illustrées dans le graphique suivant, sur lequel nous présentons les TR moyens des réponses de chacun de groupes et sous-groupes en rapport avec la durée moyenne des phrases oralisées.

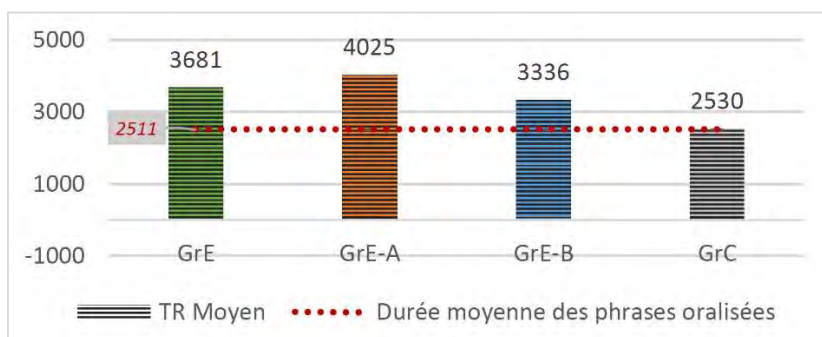


Figure 43 : Temps de réponse moyen par groupes et sous-groupes (valeurs exprimées en ms)

Lorsque nous analysons individuellement les TR moyens de chacune des phrases du corpus par groupes et sous-groupes, les résultats montrent des valeurs inférieures à la durée moyenne de phrases uniquement chez les GrC ; pour le GrE, les jugements sont émis après la fin de la phrase oralisée à chaque fois (cf. Figure 34 et Figure 35). De la même façon, cette analyse nous permet d'observer le lien plus ou moins direct entre la durée d'oralisation de phrases et le TR des participants : dans un grand nombre de cas, les valeurs de TR sont proportionnelles à la durée des phrases oralisées.

Ces constats sont observables dans le graphique suivant, dans lequel nous présentons le TR moyen de tous les participants et les durées d'oralisation de chacune des phrases en ordre décroissant. Nous y notons également les étiquettes de données des TR ayant les valeurs les plus élevées et les plus basses par groupe et sous-groupes.

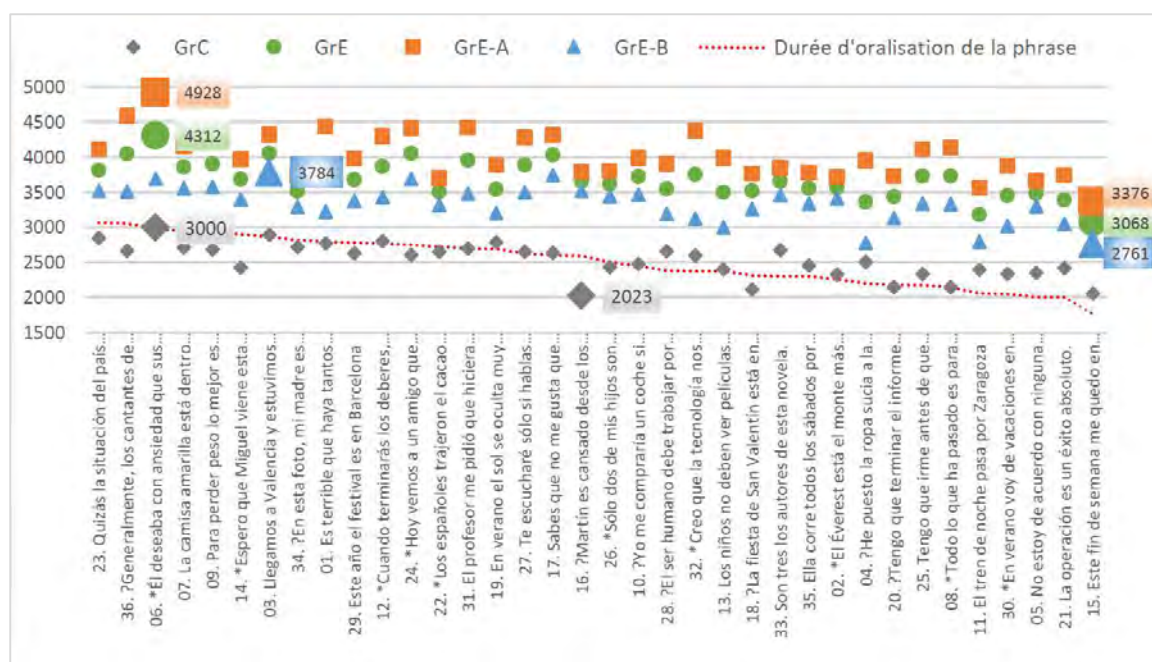


Figure 44 : Graphique illustrant en ordre décroissant la durée d'oralisation des phrases du corpus et les valeurs maximales et minimales de TR moyen par phrase jugée (groupes et sous-groupes)

Nous remarquons ainsi que la phrase n° 6 (« **El deseaba con ansiedad que sus hijos estudiaban.* »), qui possède l'une des durées d'oralisation les plus longues, présente les TR moyens les plus élevés pour un grand nombre des participants. De même, en rentrant dans le détail des sous-groupes expérimentaux, nous observons que la phrase n° 3 (« *Llegamos a Valencia y estuvimos ahí dos días.* »), qui comporte aussi une oralisation relativement longue, présente le TR le plus élevé chez le GrE-B.

D'autre part, parmi les phrases aux valeurs moyennes de TR les plus basses, la phrase n° 15 (« *Este fin de semana me quedo en casa.* ») ressort pour l'ensemble du GrE. Il s'agit, en effet, de la phrase qui présente la durée d'oralisation la plus courte parmi tous les items, ce qui montre un éventuel lien entre la durée d'oralisation et le TR. Malgré cela, la phrase ayant la valeur moyenne de TR la moins élevée chez les hispanophones est la n° 16 (« *?Martín es cansado desde los exámenes.* »), laquelle est loin d'être la plus courte en termes d'oralisation (19^e place, par ordre croissant). Les possibles raisons de ce phénomène seront abordées dans le chapitre suivant.

En outre, par rapport à la probabilité que la locution des phrases oralisées influence le TR des participants, nous ne trouvons aucun indice nous permettant d'affirmer que l'accent d'un locuteur puisse agir sur le jugement d'une phrase. En d'autres mots, rien ne

nous permet d'affirmer que les différentes prononciations puissent représenter une charge cognitive supplémentaire, qui serait éventuellement mise en évidence avec le TR⁹³.

L'analyse sur la relation entre le TR et le type des phrases du corpus nous montre que les participants du GrE mettent pratiquement le même temps à juger les phrases correctes et les phrases incorrectes (3674 ms pour les premières contre 3687 ms pour les secondes). L'infime différence entre les TR par type de phrase est en correspondance avec les durées d'oralisation : les oralisations des phrases incorrectes dépassent de quelques millisecondes celles de phrases correctes.

Quant au GrC, le TR des phrases correctes n'est que d'une centaine de millisecondes plus élevé que celui des phrases incorrectes. Il s'agit d'une donnée intéressante, car la durée moyenne d'oralisation des phrases incorrectes est supérieure à celles des phrases correctes, ce qui indique que lorsque les hispanophones jugent les phrases incorrectes, ils le font AVANT la fin de la phrase oralisée dans nombreux cas. Néanmoins, cette différence n'est que d'environ 50 ms.

Par ailleurs, le TR moyen des phrases correctes est toujours supérieur à la durée moyenne des phrases correctes oralisées. Cela veut dire que tous les participants jugent les phrases correctes APRÈS leur oralisation.

Le graphique suivant illustre ces résultats, en mettant en relation les valeurs de TR de chaque groupe avec la durée moyenne de l'oralisation de phrases selon qu'elles sont correctes ou incorrectes.

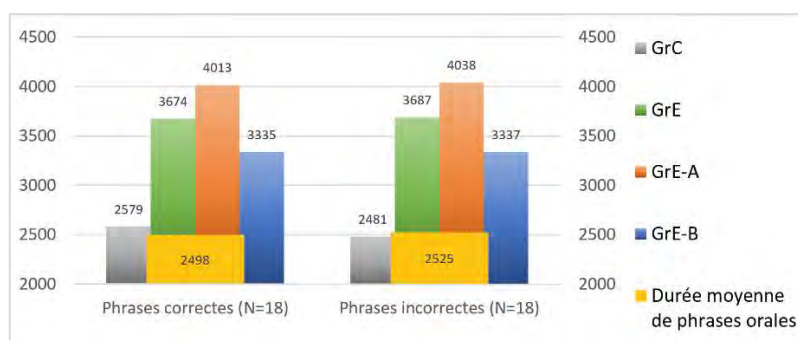


Figure 45 : Temps de réponse moyen par type de phrase jugée (phrases correctes vs phrases incorrectes)

⁹³ Ce constat s'applique notamment pour les participants du GrE qui n'expriment à aucun moment de commentaires sur les accents des sujets ayant oralisé les phrases du corpus. Quant aux participants du GrC, certaines remarques ont été enregistrées lors de l'entretien, spécialement de la part des sujets espagnols, qui jugent intéressant le fait d'entendre plusieurs accents différents du leur. Or, ces remarques ne laissent pas entendre que la variété des accents ait des répercussions sur leurs réponses.

Au sujet de l'analyse réalisée selon les catégories lexicogrammaticales ciblées dans le corpus, nous découvrons que, pour l'ensemble du GrE (GrE-A et GrE-B), les TR moyens les plus élevés correspondent aux phrases ciblant le choix des modes verbaux *ind/sbj* et des verbes *ser/estar*. Or, bien que les phrases sur les prépositions *a/en* et *por/para* aient des moyennes de TR plus basses, aucune catégorie n'obtient de scores au-dessous de la durée de la phrase oralisée. En effet, même lors de l'analyse selon la structure cible, les valeurs de TR sont proportionnelles aux durées des phrases oralisées : plus la durée moyenne d'oralisation est longue, plus élevé est le TR. Ces résultats s'accordent avec les données présentées dans la Figure 37, dont on conclut que les participants du GrE répondent, dans tous les cas, après la fin de l'oralisation des phrases. Ils s'accordent également avec ceux du taux de robustesse des jugements (Figure 26 : Taux de jugement par rapport aux catégories grammaticales cibles), lesquels montrent que c'est sur les phrases *ind/sbj* et *ser/estar* que les participants du GrE ont davantage de difficultés à émettre des jugements robustes sur le niveau de correction des phrases.

À son tour, le GrC présente les TR les plus élevés sur les phrases qui concernent les prépositions *a/en* (2540 ms) et le choix de modes verbaux *ind/sbj* (2656 ms). Ces résultats montrent que les TR des hispanophones ne sont guère en correspondance avec les durées des oralisations : bien que les oralisations des modes verbaux *ind/sbj* soient effectivement plus longues, celles des prépositions ne le sont pas vraiment. Nous notons, cependant, que chacune des valeurs de TR du groupe hispanophone se rapproche considérablement de la durée moyenne d'oralisation par catégorie des phrases (soit 137 ms de plus, soit 56 ms de moins, en moyenne) ; cela pourrait être interprété comme le privilège de la réalisation orale de la phrase (face à sa forme écrite) pour l'émission d'un jugement. Par ailleurs, les jugements émis sur les phrases qui ciblent les verbes (choix entre *ser/estar* et entre les modes verbaux *ind/sbj*) sont les seuls à avoir des TR inférieurs aux durées d'oralisation des phrases. Est-il donc moins coûteux pour les hispanophones de juger la phrase sur un élément verbal que sur un élément prépositionnel ?

Le graphique suivant montre les TR moyens de chaque groupe et sous-groupe selon les catégories lexicogrammaticales cibles. Présenté sous la forme d'un histogramme groupé, ce graphique met en relation les valeurs de TR avec les durées moyennes d'oralisation des phrases par catégorie.

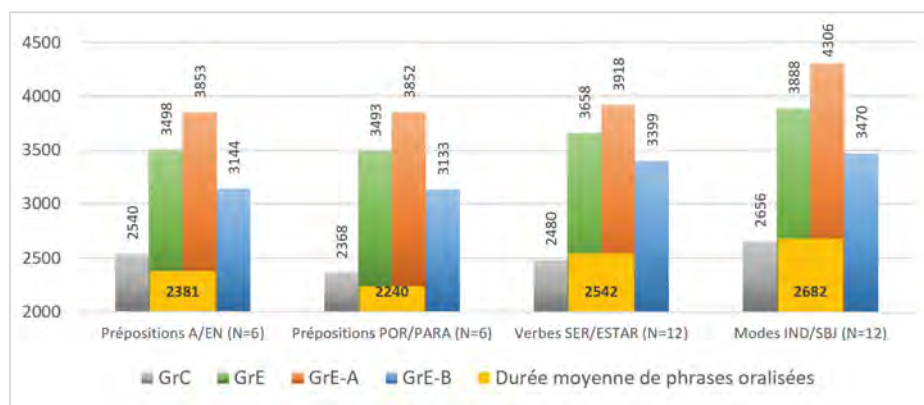


Figure 46 : Temps de réponse de phrases jugées 2 fois (jugements robustes et faibles) selon les catégories grammaticales cibles

Nous intéressant à nouveau au type de jugement émis — dont nous en avons eu un premier aperçu dans la Figure 35 —, l’analyse du TR moyen des phrases jugées 2 fois (jugements hésitants et robustes) confirme que les sujets mettent davantage de temps lorsqu’ils évaluent les phrases comme incorrectes.

Comme nous l’avons vu plus haut, ce comportement est observé chez l’ensemble des groupes participants (francophones et hispanophones). Il semblerait donc que les participants ont plus de facilité à émettre un jugement [0] ou que le traitement mental pour définir si la phrase est incorrecte est plus coûteux. Or, en mettant en relation les TR moyens des jugements [1] avec le type de phrases du corpus, nous remarquons qu’ils sont particulièrement élevés lorsqu’ils sont émis sur les phrases correctes (jugement non juste). Ce phénomène est observé aussi bien chez le GrC que chez le GrE — notamment le GrE-A —, dans la mesure où les moyennes de TR des phrases correctes jugées *incorrectes* sont les plus élevées.

Dans le graphique suivant, nous présentons les TR des jugements [1] et [0] par groupes et sous-groupes compte tenu du type de phrase jugée. Ces données nous permettent d’observer, par ailleurs, le TR des jugements qui sont émis de façon juste.

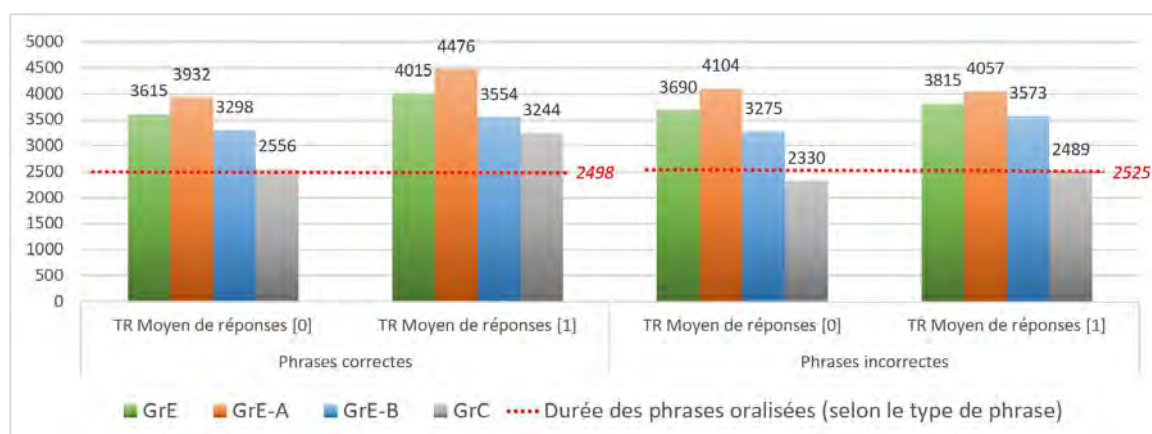


Figure 47 : Valeurs de TR des phrases correctes et incorrectes selon le type de jugement émis

Nous attirons l'attention sur le fait que, chez une grande partie du GrE, le TR de chacun des jugements est plus réduit lorsqu'ils sont émis sur les bonnes phrases (jugements justes) ; en l'occurrence, les francophones mettent 3615 ms lorsqu'ils jugent *correcte* une phrase qui est bel et bien correcte (contre 3690 ms lorsque le jugement n'est pas juste) et 3815 ms lorsqu'il s'agit de juger *incorrecte* une phrase vraiment incorrecte (contre 4015 ms quand le jugement n'est pas bien porté). Ce schéma n'est pourtant pas le même chez les sous-groupes, notamment chez le GrE-B pour qui les valeurs de TR sont assez homogènes indépendamment du jugement qu'ils portent.

En outre, en ce qui concerne le GrC, nous remarquons que tous TR des jugements émis sur les phrases incorrectes sont inférieurs à la durée de la phrase oralisée, contrairement à ce qui se passe avec les phrases correctes.

Dans les résultats exposés jusqu'à présent dans ce point, nous avons pris en considération l'ensemble des valeurs de TR dont la moyenne est calculable, sans égard à la question de la robustesse des jugements. Nous exposons à présent les résultats issus de l'analyse du **TR moyen des jugements robustes** (émis deux fois de la même façon).

Les résultats référant aux TR des jugements robustes montrent, tout d'abord, que les valeurs enregistrées par l'ensemble des participants sont, dans tous les cas, supérieures à la durée moyenne d'oralisation, même si les valeurs moyennes du GrC s'en

approchent énormément (11 ms de différence). Il est à souligner également que seules les valeurs de T2 des hispanophones sont inférieures à la durée moyenne des phrases oralisées.

Servant au repérage et à l'illustration de ces résultats, le graphique combiné ci-dessous montre, d'une part, les valeurs moyennes de TR par groupes et sous-groupes (histogramme) et, de l'autre, les moyennes de T1 et T2 (nuage de points) ainsi que la durée moyenne des phrases oralisées (courbe).

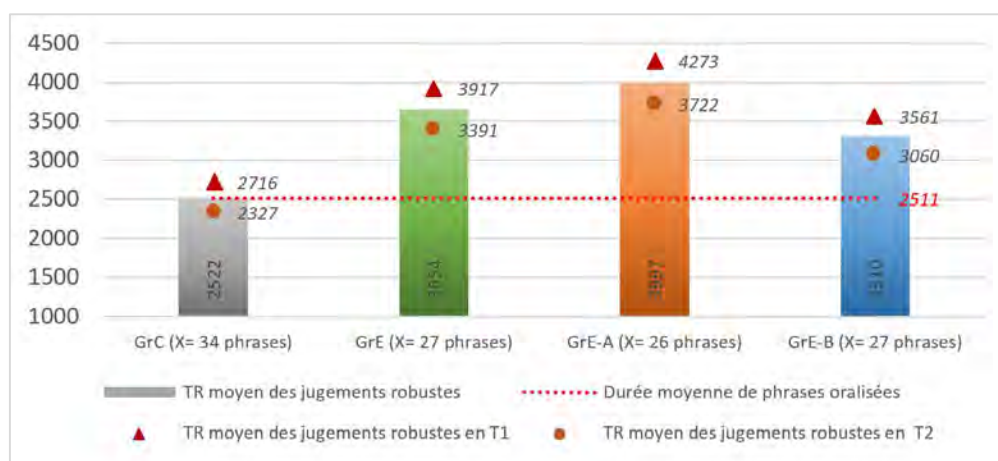


Figure 48 : Temps de réponse des jugements robustes (groupes et sous-groupes)

L'analyse sur la relation entre le TR des phrases robustes et le type de phrase montre que les participants du GrE mettent en moyenne exactement le même temps à juger les phrases correctes que les phrases incorrectes (moyenne de TR : 3656 ms). Il s'agit d'un résultat qui nous interpelle étant donné qu'il n'existe pas, en principe, de relation possible entre les temps de réponse de chaque type de phrase, d'autant plus que lors du test les phrases s'affichent en ordre aléatoire. En effet, lorsqu'on compare séparément les TR moyens des sous-groupes, on observe des valeurs relativement différentes : pour le GrE-B, le TR moyen de réponse est inférieur pour les phrases incorrectes ; pour le GrE-A, ce sont les phrases incorrectes qui présentent des valeurs plus élevées. Nous soulignons, pourtant, que cette disparité entre les TR des phrases correctes et ceux des phrases incorrectes est vraiment infime (15 ms).

Quant au GrC, nous remarquons le même phénomène : la différence entre les TR moyens selon la typologie des phrases est de 77 ms. Nous notons aussi que le TR des jugements robustes émis sur les phrases incorrectes est inférieur à la durée moyenne

d'oralisation du même type de phrases. Autrement dit, le GrC répond avant la fin de la phrase oralisée lorsque celle-ci est incorrecte.

Le graphique suivant illustre ces résultats en les mettant en relation avec la durée moyenne de l'oralisation de phrases correctes et incorrectes respectivement.

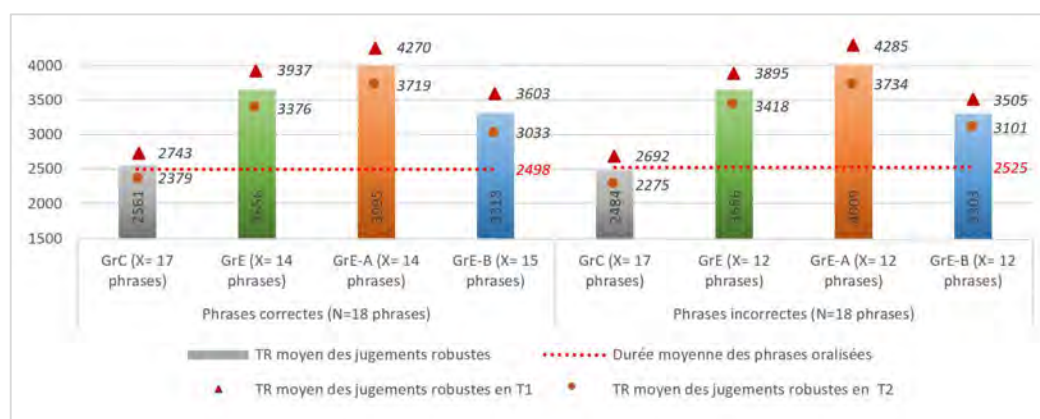


Figure 49 : Temps de réponse des jugements robustes selon le type de phrase jugé

En ce qui concerne les résultats de l'analyse selon les catégories lexicogrammaticales des phrases, nous relevons que les valeurs de TR les plus élevées pour les groupes (GrE et GrC) correspondent aux jugements robustes émis sur les modes verbaux *ind/sbj*. D'autre part, lorsque l'analyse est faite par sous-groupes, on observe que pour le GrE-B, les valeurs de TR les plus élevées se portent sur les phrases visant les prépositions *a/en*.

Quant aux valeurs minimales, elles sont observées chez le GrE sur les deux catégories de prépositions (tant sur *a/en* que sur *por/para*) ; chez le GrC, les valeurs les moins élevées sont observées sur les prépositions *por/para*.

Enfin, nous soulignons chez le GrC que le TR moyen des jugements robustes dépasse la durée moyenne d'oralisation uniquement lorsque les phrases ciblent les prépositions (*a/en* et *por/para*). Pour les autres catégories lexicogrammaticales, les valeurs du TR sont inférieures aux durées moyennes des phrases oralisées.

Dans le graphique suivant, nous présentons un histogramme combiné dans lequel sont groupés les TR moyens de chaque groupe et sous-groupe selon la catégorie lexicogrammaticale cible. Chaque catégorie représentée par un motif de remplissage,

nous y incluons les valeurs de T1 et T2, lesquelles informent les cas où T2 — toujours inférieur à T1 — dépasse la durée moyenne d’oralisation (qui est présentée en rouge).

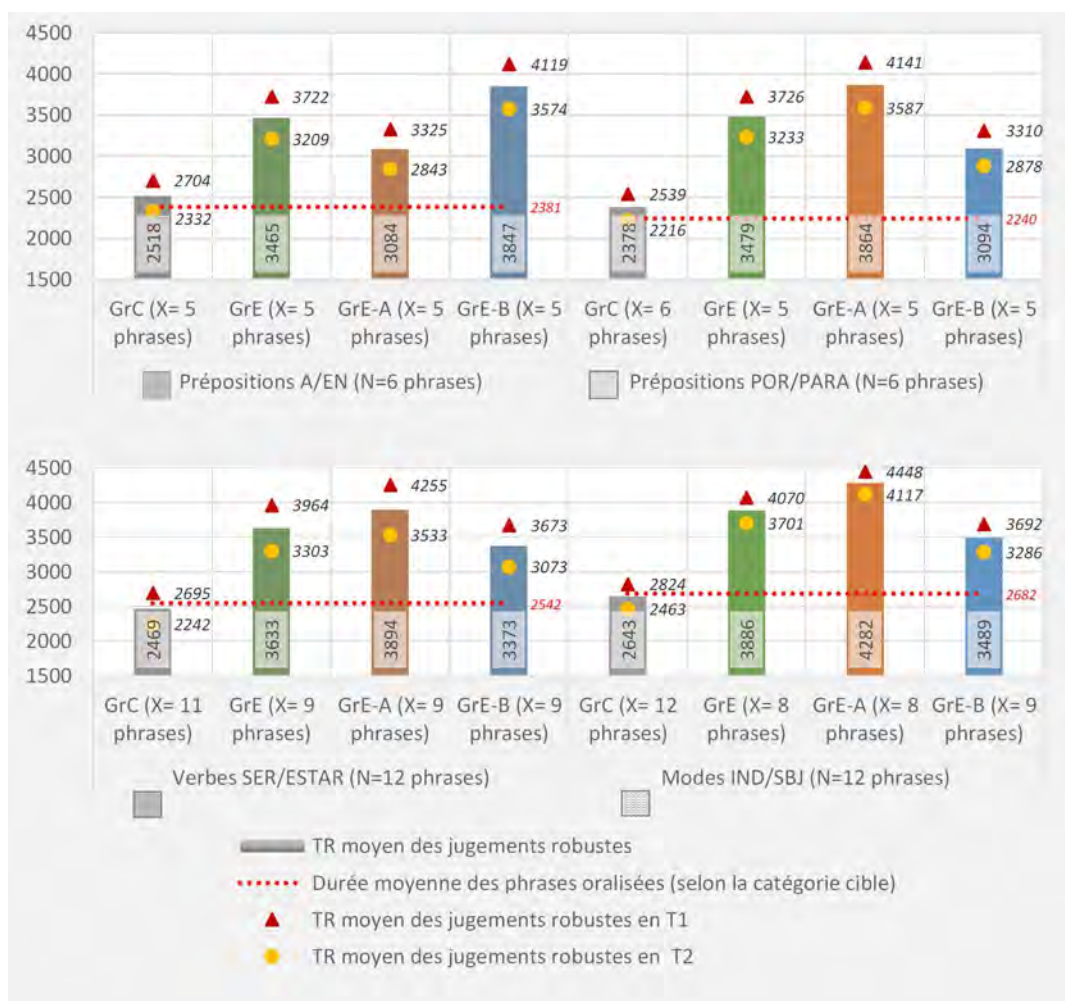


Figure 50 : Temps de réponse des jugements robustes selon les catégories lexicogrammaticales cibles

Ayant réalisé une comparaison entre le TR des jugements émis deux fois (robustes et hésitants confondus) et celui des jugements uniquement robustes, les résultats montrent que les moyennes de TR sont légèrement inférieures lorsqu’il s’agit d’un jugement robuste ; c’est le cas pour l’ensemble des participants (francophones et hispanophones).

On observe également chez tous les groupes que les valeurs de T1 et T2 sont inférieures pour les jugements robustes. Ainsi, les valeurs de T2 (déjà inférieures à la moyenne) sont encore plus basses lors des jugements robustes.

Les résultats de cette comparaison sont présentés dans le graphique suivant, dans lequel nous présentons un histogramme groupé dans lequel nous présentons les moyennes de TR selon qu'il s'agit de l'ensemble de jugements émis deux fois ou seulement des jugements robustes. Nous y ajoutons comme repère les valeurs de T1 et T2, ainsi que la durée moyenne d'oralisation des phrases. Un tableau de données situé dans la partie inférieure du graphique présente en détail les valeurs moyennes de TR illustrées dans le graphique.

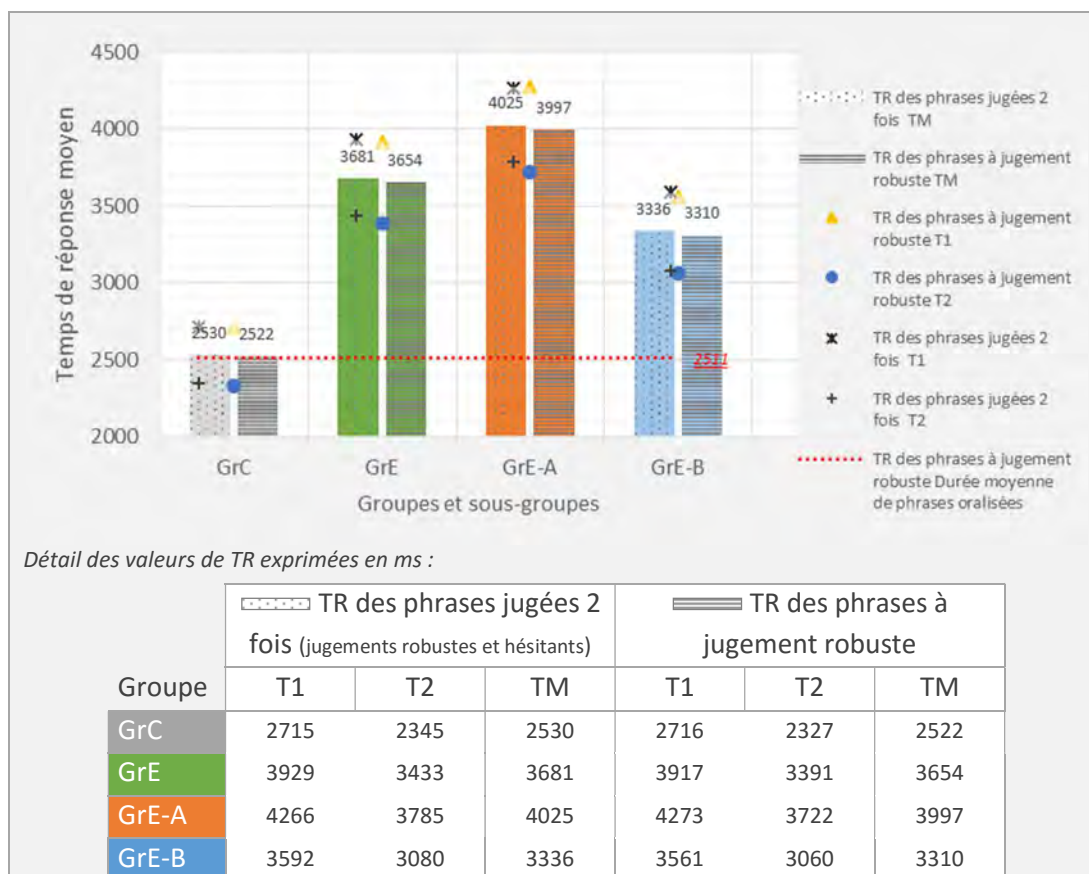


Figure 51 : Comparaison entre le TR général des phrases jugées 2 fois et le TR des phrases à jugement robuste

4.1.1.5. EN GUISE DE SYNTHÈSE

Ayant pour but de répondre à notre Q1, l'ensemble de traitements des données issues de la tâche 1 (test *Superlab*®) nous a permis d'obtenir un certain nombre de résultats, synthétisés ainsi :

1. Par rapport au taux général de jugement (jugements hésitants et robustes)

GrE (GrE-A et GrE-B)	GrC
a. Chez le GrE, le taux de jugements augmente lorsque les phrases du corpus sont présentées pour la deuxième fois (en T2).	a'. Le GrC ne présente aucune variation entre le taux de jugement de T1 et de T2.
b. Les participants du GrE sont capables d'émettre des jugements sur 95% de phrases du corpus (soit 33 phrases sur 36). Ce pourcentage est calculé à partir des taux obtenus par les sous-groupes : 96,1% chez le GrE-A ; 93,9% chez le GrE-B	b'. Les participants du GrC émettent des jugements sur presque la totalité des phrases (taux supérieur à 99,8%, soit un peu moins de 36 phrases sur 36).
c. Chez l'ensemble de participants, les jugements robustes sont plus nombreux que les jugements faibles ou les absences de jugements (plus de 74% du corpus, soit 27 phrases sur 36).	c'. Idem (plus de 95% du corpus, soit 34 phrases sur 36).
d. Qu'il s'agisse des phrases jugées 2 fois (robustes et faibles) ou des phrases à jugement robuste, aucune différence significative n'est observée entre les taux de jugement de phrases correctes et de phrases incorrectes.	d'. Idem.
e. Sur l'ensemble des jugements émis (faibles et robustes ou seulement robustes), les phrases ciblant les modes verbaux <i>ind/sbj</i> sont celles qui présentent le taux de jugement le moins élevé chez le GrE. Les phrases ciblant les prépositions <i>por/para</i> présentent le taux de jugement le plus élevé.	e'. Sur l'ensemble des jugements émis (faibles et robustes ou seulement robustes), ce sont les phrases aux prépositions <i>a/en</i> qui sont les moins jugées par le GrC. Toutes les autres catégories atteignent le score maximal de jugement.
f. Chez le GrE, les jugements robustes qui considèrent les phrases <i>comme correctes</i> sont deux fois plus nombreux que ceux qui les trouvent <i>incorrectes</i> . D'autre part, peu de phrases correctes sont jugées <i>incorrectes</i> par le GrE ; néanmoins, quant aux phrases incorrectes, les jugements sont partagés : il y a autant de phrases jugées <i>correctes</i> que des phrases jugées <i>incorrectes</i> .	f'. Chez le GrC, le nombre de phrases estimées <i>correctes</i> et celui de phrases jugées <i>incorrectes</i> sont équivalents.

2. Par rapport à la justesse des jugements robustes

GrE (GrE-A et GrE-B)	GrC
a. Malgré le nombre élevé de jugements robustes chez le GrE (27 phrases sur 36), le taux de justesse ne représente que 68,5% (soit 18 phrases sur 27). Vus par sous-groupes, les jugements robustes atteignent un score de justesse de 72,9% chez les GrE-A et de 65% chez les GrE-B.	a'. Chez le GrC, presque la totalité de jugements robustes est juste.
b. Analysé par type de phrase, le taux de justesse chez le GrE est plus élevé sur les phrases correctes (68,7%) que sur les phrases incorrectes (47,7%).	b'. Chez le GrC, la différence entre la justesse des phrases correctes et incorrectes insignifiante (moins de 0,4%).

c. Les phrases ayant le taux le moins élevé de justesse appartiennent à la catégorie des prépositions <i>a/en</i> ⁹⁴ .	c'. Idem.
d. Les jugements de type « <i>phrase considérée incorrecte</i> » obtiennent un taux de justesse supérieur à celui des jugements « <i>phrase considérée correcte</i> » - (75% contre 66%), notamment chez le GrE-A (80% contre 68%).	d'. Le score de justesse chez le GrC ne présente pas de différences significatives entre le type de jugement émis : 99% de justesse pour les phrases jugées <i>correctes</i> contre 98% pour celles qui sont jugées <i>incorrectes</i> .

3. Par rapport au Temps de réponse (TR)

GrE (GrE-A et GrE-B)	GrC
a. Toutes les valeurs moyennes de TR obtenues par les participants du GrE sont supérieures à la durée moyenne d'oralisation.	a'. Les valeurs moyennes de TR du GrC se rapprochent énormément de la durée moyenne d'oralisation, car un grand nombre de phrases sont jugées avant la fin de l'oralisation.
b. Chez le GrE, aucune différence remarquable entre les TR des phrases correctes et celui des incorrectes n'est observée.	b'. Le GrC présente une différence d'environ 100 ms entre le TR des phrases correctes (qui présentent les valeurs les plus élevées) et celui des incorrectes. Par ailleurs, le TR moyen des jugements émis sur les phrases incorrectes est inférieur à la durée de phrases incorrectes oralisées.
c. Les valeurs de TR sont proportionnelles aux durées moyennes des oralisations des phrases. C'est pourquoi les valeurs les plus élevées correspondent, en ordre décroissant, aux phrases ciblant les modes verbaux <i>ind/sbj</i> , les verbes <i>ser/estar</i> , prépositions <i>a/en</i> et <i>por/para</i> .	c'. Les TR moyens du GrC sont inférieurs aux moyennes d'oralisation lorsqu'ils jugent des phrases aux verbes <i>ser/estar</i> et aux modes verbaux <i>ind/sbj</i> .
d. Les jugements de type « <i>phrase considérée correcte</i> » sont émis plus rapidement que les jugements « <i>phrase considérée incorrecte</i> ».	d'. <i>Idem</i> . Il est observé également que, lorsque le GrC émet des jugements « <i>phrase considérée incorrecte</i> » sur des phrases incorrectes, les valeurs de TR sont inférieures à la durée moyenne d'oralisation.
e. Par rapport à la variation du TR entre le premier jugement (T1) et le second (T2), tous les participants répondent plus rapidement la deuxième fois qu'ils jugent la phrase (peu importe le type de phrase jugée, la catégorie lexicogrammaticale ou le type de jugement émis).	e'. <i>Idem</i> .
f. Les jugements robustes suivent exactement le même schéma que l'ensemble général de jugements à l'exception du fait qu'ils sont émis un peu plus rapidement.	f'. <i>Idem</i> .

⁹⁴ Ces résultats s'accordent avec ceux de Fernández López (1997).

4.1.2. ANALYSE SANS LIMITE DE TEMPS (TÂCHE A)

4.1.2.1. MAINTIEN DES JUGEMENTS ÉMIS LORS DU TEST *SUPERLAB*®

Réalisée sur papier, la tâche A consiste, rappelons-le, à confirmer les jugements émis par les participants lors du test *Superlab*®. Les phrases sont à nouveau présentées une à une, accompagnées de la question « *Alors, vous avez dit que cette phrase était correcte/incorrecte (ou vous n'avez pas répondu, ou bien vous avez changé d'avis la deuxième fois). Qu'en dites-vous maintenant ? (À présent, vous diriez que cette phrase est correcte ou incorrecte ?)* » (Question-test n° 2). Le sujet peut alors réaliser une nouvelle analyse de chaque phrase pour corroborer sa réponse ou changer d'opinion (dans les cas de jugements robustes) ou pour donner un premier jugement (dans les cas d'absence de réponse ou de jugements hésitants).

Dans les tableaux d'analyse créés pour le traitement de données, nous comparons les réponses du test *Superlab*® avec les jugements obtenus lors de la tâche de confirmation (tâche A). À partir des résultats de cette analyse, nous observons qu'un nombre considérable des jugements robustes émis lors de la première tâche sont maintenus lors de la deuxième.

Dans le cas du groupe d'hispanophones (GrC), 94% des jugements émis lors de la tâche A sont des jugements robustes maintenus et 1% correspond à un changement d'avis.

Chez les participants francophones (GrE), le taux de maintien est de 64%, équivalent à la moyenne des pourcentages obtenus par les sous-groupes : 63% de jugements maintenus chez les GrE-A, 64% chez les GrE-B. Ces résultats indiquent, donc, que les participants ne mettent guère en cause leur choix entre *phrase correcte* et *phrase incorrecte* lorsqu'ils ont analysé le corpus sans temps de réponse. Par ailleurs, seuls 10% des phrases à jugement robuste sont jugées différemment en tâche A.

Ces données sont présentées dans le graphique suivant, dans lequel nous regroupons quatre figures de secteurs indiquant les pourcentages de maintien et de changement d'avis par groupes et sous-groupes.

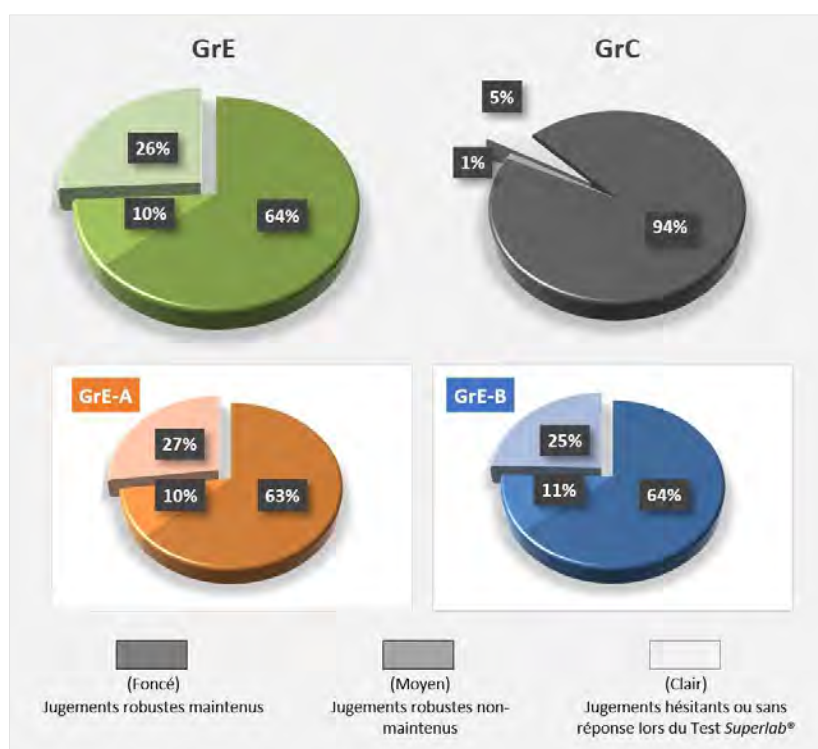


Figure 52 : Taux de jugements robustes maintenus en tâche A (par Groupes et Sous-groupes)

L'analyse des réponses du test *Superlab*® qui sont maintenues en tâche A montre que le GrE garde le même jugement, principalement sur les phrases correctes. Rappelons que les jugements robustes des phrases correctes atteignent un score de 79,4% (soit un nombre moyen de 14 phrases sur 18) ; parmi ce nombre de réponses, 91,6% (soit un nombre moyen de 13 phrases sur 14) sont maintenues.

Quant aux phrases incorrectes, bien que le taux de maintien soit supérieur à la moyenne, il est plus bas que celui des phrases correctes. En effet, sur le total de jugements émis lors du test *Superlab*® sur les phrases incorrectes, 68,7% sont robustes (soit une moyenne de 12 phrases sur 18) ; néanmoins, lors de la confirmation en tâche A, ces jugements robustes sont maintenus à un taux de 79,7% (soit 10 phrases sur 12).

Pour ce qui est du GrC, nous observons que la quasi-totalité des jugements robustes sont maintenus en tâche A, notamment lorsqu'ils sont émis sur les phrases incorrectes. En effet, si 97,9% des jugements émis sur les phrases correctes sont maintenus, le taux de maintien des phrases incorrectes atteint un score de 99,8%.

Étant donné que le nombre de données traitées pour calculer le maintien est assez élevé, nous présentons dans les tableaux suivants la synthèse des résultats exprimés en nombre moyen de phrases jugées par chacun des groupes et sous-groupes. Le premier tableau présente la synthèse des jugements émis sur les phrases correctes ; le second, celle de jugements émis sur les phrases incorrectes.

Groupe	Jugements robustes émis lors du test <i>Superlab</i> ® sur les PHRASES CORRECTES (N=18)					C. Jugements faibles ou sans réponse [—] avec un premier jugement lors de la tâche A		D. Absence total de jugement en tâche 1 et en tâche A	# moyen de phrases jugées dans la tâche A
	A. Maintenus lors de la tâche A		B. Modifiés lors de la tâche A						
	[1] >> [1]	[0] >> [0]	X >> [1]	X >> [0]	X >> [NSP]	[—] >> [1]	[—] >> [0]	[PDR] >> [NSP]	
GrE	1,2	11,9	13,1	0,3	0,3	0,7	2,4	0,5	17,2
GrE-A	1,3	11,6	12,9	0,4	0,2	0,9	2,9	0,3	17,5
GrE-B	1,1	12,3	13,4	0,2	0,4	0,6	1,9	0,8	16,9
GrC	0,2	16,5	16,7	0,2	0,1	0,6	0,3	0,0	17,9

Valeurs exprimées en nombre moyen de phrases du corpus (sur 18 phrases correctes)

Figure 53 : Tableau de synthèse du nombre moyen de jugements robustes émis sur les phrases correctes, maintenus en tâche A

Groupe	Jugements robustes émis lors du test <i>Superlab</i> ® sur les PHRASES INCORRECTES (N=18)					C. Jugements faibles ou sans réponse [—] avec un premier jugement lors de la tâche A		D. Absence total de jugement en tâche 1 et en tâche A	# moyen de phrases jugées dans la tâche A
	A. Maintenus lors de la tâche A		B. Modifiés lors de la tâche A						
	[1] >> [1]	[0] >> [0]	X >> [1]	X >> [0]	X >> [NSP]	[—] >> [1]	[—] >> [0]	[PDR] >> [NSP]	
GrE	4,9	5,0	1,3	0,7	0,5	3,3	1,8	0,5	17,0
GrE-A	5,9	4,1	1,4	0,5	0,6	3,6	1,7	0,3	17,2
GrE-B	3,7	6,1	1,1	1,0	0,5	3,0	1,9	0,8	16,7
GrC	17,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,7	0,0	0,0	18,0

Valeurs exprimées en nombre moyen de phrases du corpus (sur 18 phrases incorrectes)

Figure 54 : Tableau de synthèse du nombre moyen de jugements robustes émis sur les phrases incorrectes, maintenus en tâche A

Nous intéressant enfin au maintien des jugements robustes selon les catégories lexicogrammaticales ciblées par les phrases, les résultats montrent chez le GrE des pourcentages relativement bas sur les phrases qui ciblent les modes verbaux *ind/sbj* (81,1%), suivis de celles aux prépositions *por/para* (83,9%).

Lorsqu'on observe le nombre moyen de jugements maintenus par sous-groupes, on constate que les phrases ciblant les modes verbaux *ind/sbj* atteignent exactement le même score de maintien chez le GrE-A et chez le GrE-B. Ce score est, d'ailleurs, le plus bas

parmi les autres catégories lexicogrammaticales chez le GrE-A. Chez le GrE-B, le score le moins élevé est celui des phrases ciblant les prépositions *por/para* (79,4%).

En ce qui concerne le GrC, le taux de maintien le plus bas correspond également aux phrases ciblant les modes verbaux *ind/sbj* (97,2%). Par ailleurs, les jugements émis sur les phrases ciblant cette catégorie et celle des prépositions *a/en* sont les seules à ne pas atteindre le score maximal de maintien.

Nous présentons l'ensemble de ces résultats dans le graphique de barres ci-dessous, lequel montre, par catégorie lexicogrammaticale cible, les taux de maintien atteints par chaque groupe et sous-groupe.

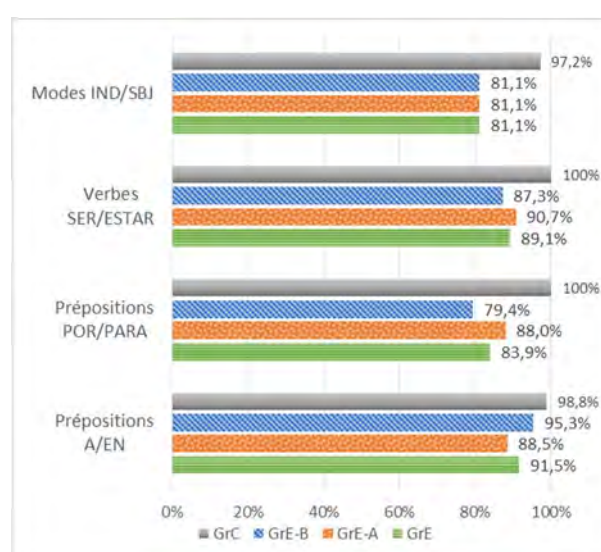


Figure 55 : Taux de maintien de jugements robustes selon les catégories lexicogrammaticales ciblées dans les phrases jugées

4.1.2.2. TAUX DE JUGEMENT SANS LIMITE DE TEMPS DE RÉPONSE

Le traitement des données effectué pour la tâche A nous permet de calculer le pourcentage de phrases du corpus jugées par les participants lorsque le TR n'est pas contraint.

Compte tenu du nombre total de jugements émis (indépendamment du fait que les participants considèrent les phrases *correctes* ou *incorrectes*), nous observons que le GrE

atteint un taux de jugement de 94,9%, soit une moyenne de 34 phrases sur 36. L'analyse par sous-groupes montre chez le GrE-A un taux de jugement plus élevé (96,4%) que chez le GrE-B (93,3%) ; exprimé en nombre moyen de phrases jugées, ce taux de jugement correspond à 35 phrases sur 36 pour les GrE-A et à 34 phrases sur 36 pour le GrE-B.

D'autre part, contrairement à ce que l'on aurait cru, le groupe d'hispanophones (GrC) n'atteint pas le score maximal de jugement lors de la tâche A, même s'il s'en approche énormément (98,8%). En effet, l'un des participants hispanophones n'a pu juger l'une des phrases (n° 25 « *Tengo que irme antes de que amanezca* »), faute du contrôle de certains phénomènes linguistiques non abordés dans notre corpus (« *queismo* » et « *dequeismo* »).

Ces résultats, issus des tableaux *Excel*® (décrits dans le point 3.6.1), sont illustrés dans le graphique ci-dessous, lequel montre les pourcentages de jugements de l'ensemble de phrases du corpus par groupes et sous-groupes.

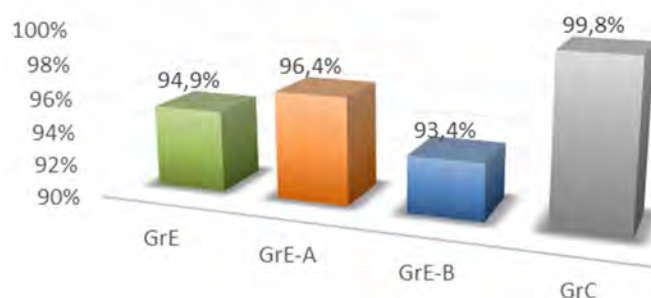


Figure 56 : Taux de jugement du corpus en tâche A

L'analyse des jugements par type de phrase montre que les participants francophones jugent davantage les phrases correctes que les incorrectes. Néanmoins, cette différence des valeurs n'est guère importante étant donné que, pour chaque groupe de phrases, le taux de jugement dépasse le seuil de 92% ; autrement dit, pour chaque type de phrase, les participants du GrE jugent plus de 16 phrases sur 18.

Quant au GrC, le taux de jugement est légèrement moins élevé sur les phrases correctes : le seul cas observé d'absence de réponse concerne l'une des phrases correctes (Phrase n° 25 « *Tengo que irme antes de que amanezca* »).

Le graphique suivant illustre sous la forme d'un histogramme groupé les résultats de l'analyse par type de phrase. Nous employons deux formes distinctes chaque type de phrase : les cylindres représentent les taux de jugements de phrases correctes et les cubes, ceux de phrases incorrectes.

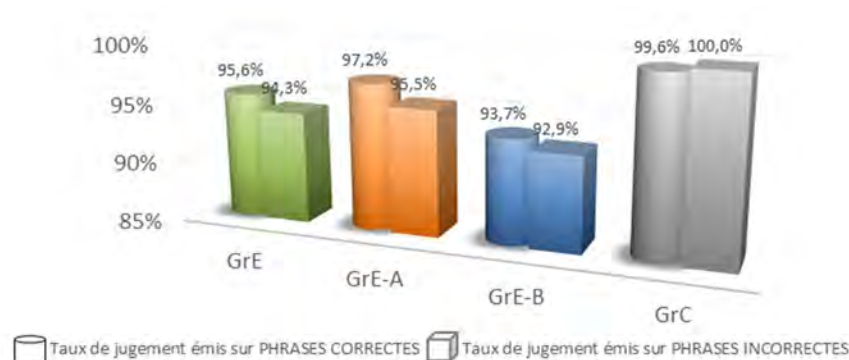


Figure 57 : Taux de jugement en tâche A, selon le type de phrase.

L'analyse du taux de jugement par catégorie lexicogrammaticale montre des pourcentages très élevés chez le GrE pour l'ensemble du corpus ; malgré cela, les phrases qui pointent les modes verbaux *ind/sbj* (12 phrases, 6 correctes et 6 incorrectes) atteignent le taux de jugement le moins élevé : 90,5% (soit un peu moins de 11 phrases sur 12). Ces résultats observés par sous-groupes montrent le pourcentage de jugement le moins élevé chez le GrE-B, qui s'exprime sur 87% des phrases *ind/sbj* (soit un nombre moyen de 10 phrases jugées sur 12) ; ce taux contraste avec celui obtenu par le GrE-A (94,1%, soit un nombre moyen de 11 phrases sur 12). Enfin, le taux de jugement chez le GrC est toujours de 100% sauf pour la catégorie des phrases ciblant les *ind/sbj*, dans laquelle se trouve la phrase non jugée.

Nous illustrons les pourcentages obtenus par chaque groupe et sous-groupe dans le graphique en radar ci-dessous, chacun des axes correspondant à une catégorie lexicogrammaticale cible du corpus. Le détail des valeurs calculées est présenté dans un tableau de données situé à la partie inférieure du graphique.

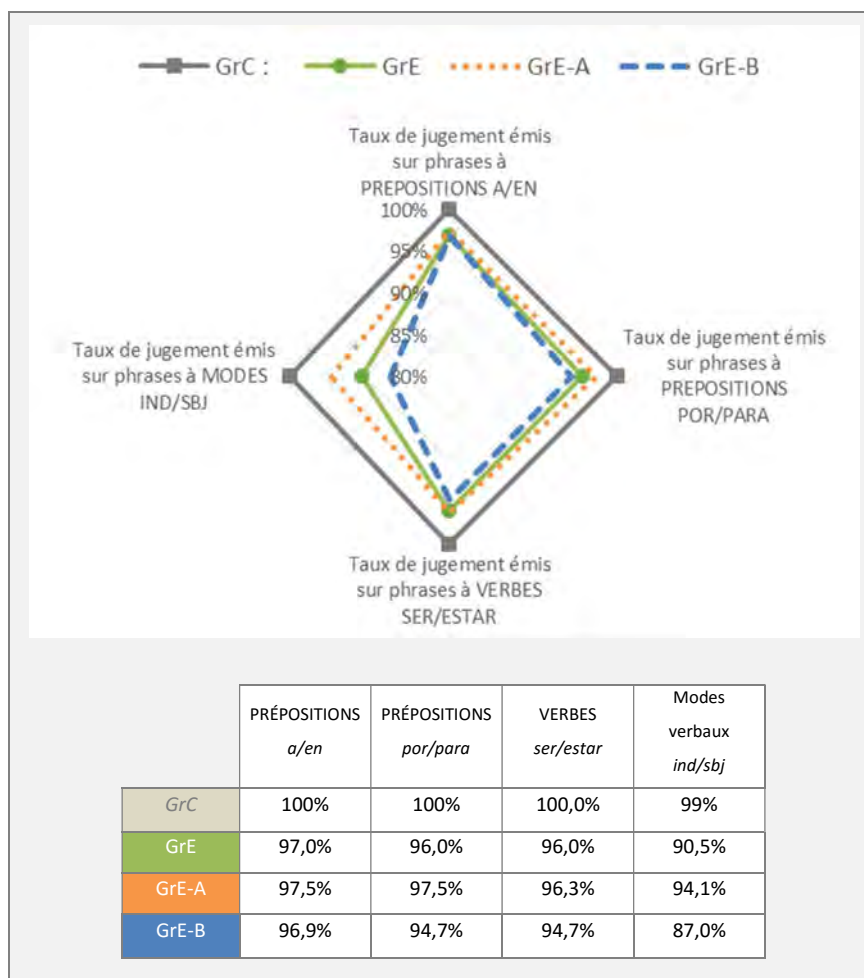


Figure 58 : Taux de jugement en tâche A, par catégorie lexicogrammaticale ciblée dans les phrases.

4.1.2.3. JUGEMENTS DÉFINITIFS ÉMIS EN TÂCHE A

Nous nous intéressons à présent au type de jugement émis par les groupes participants. Dans cette analyse, nous prenons en compte les occasions où le GrE juge les phrases *correctes* (jugements définitifs [0]) ou *incorrectes* (jugement définitif [1]). Par cette démarche, nous observons la tendance des francophones à considérer les phrases comme *correctes*. En effet, bien que notre corpus soit composé d'un nombre égal de phrases correctes et incorrectes (voir description du corpus), 62,4% du corpus est évalué comme *correct*, alors que 32,5% est jugé *incorrect*.

Observés par sous-groupes, les résultats montrent chez le GrE-A un pourcentage de 58,9% de phrases du corpus jugées *correctes* (équivalant à 21 phrases sur 36) et 37,5% des phrases jugées *incorrectes* (soit un peu plus de 13 phrases sur 36). Pour sa part, le GrE-B juge 66,5% du corpus *correct* (soit 24 phrases sur 36) alors qu'il ne juge *incorrectes* que 26,8% (soit un peu moins de 10 phrases sur 36).

Chez le GrC, la tendance est plutôt de considérer les phrases *incorrectes*. En effet, étant donné que certaines phrases correctes sont jugées *incorrectes*, les hispanophones évaluent 52,4% de phrases comme incorrectes (soit 19 phrases sur 36) alors qu'ils ne jugent *correctes* que 47,4% (17 phrases en moyenne).

Le graphique suivant présente sous la forme d'un histogramme empilé les pourcentages obtenus par chaque groupe et sous-groupe. Vu que les valeurs sont calculées sur le nombre total de phrases du corpus (36 phrases), nous y incluons les pourcentages correspondant à l'absence de jugement. Pour faciliter la lecture, chaque type de jugement émis est représenté par des motifs de remplissage distincts.

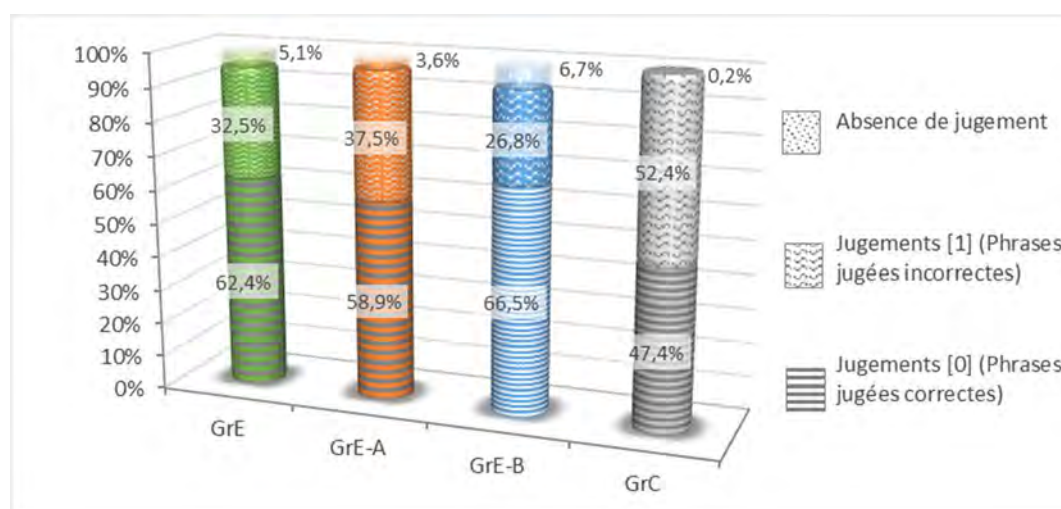


Figure 59 : Type de jugement exprimé en tâche A — [0] (phrase jugée correcte) et [1] (phrase jugée incorrecte)

L'analyse selon le type de phrase jugée montre chez le GrE (aussi bien chez les GrE-A que chez les GrE-B) que les jugements émis sur les phrases correctes sont principalement des jugements [0] : 83% des phrases correctes sont jugées *correctes* (soit 15 phrases sur 18). Quant aux phrases incorrectes, elles présentent autant de jugements [1] que des jugements [0] : 41,7% des phrases incorrectes sont jugées *correctes* (soit 8 phrases sur 18) ; 52,6% sont jugées *incorrectes* (soit 9 phrases sur 18).

Chez le GrC, les jugements sont conséquents avec les types des phrases de corpus, aussi bien pour les phrases correctes que pour les phrases incorrectes. Autrement dit, les phrases correctes sont jugées *correctes* et les phrases incorrectes sont jugées *incorrectes* par un grand nombre de participants hispanophones. Néanmoins, les pourcentages n'atteignent pas le score de 100%, car, dans certains cas, quelques phrases correctes ont été jugées *incorrectes* (à cause de catégories différentes de celles que nous avons ciblées). De la même façon, à deux occasions, une phrase incorrecte a été jugée *correcte*. Nous développerons ces « cas exceptionnels » lorsque nous aborderons la discussion.

Dans le graphique combiné que nous présentons ci-dessous, nous mettons en parallèle les pourcentages obtenus par l'ensemble des participants selon le type de phrase jugée. Ainsi, nous mettons côte à côte les phrases correctes et les incorrectes et, à l'intérieur de chaque type de phrase, nous comparons les pourcentages des jugements qu'expriment les participants. Les pourcentages des sous-groupes expérimentaux sont également présentés à titre informatif sous la forme d'un nuage de points. Enfin, la table de données située à la partie inférieure du graphique dévoile le détail des pourcentages obtenus par groupes et sous-groupes.

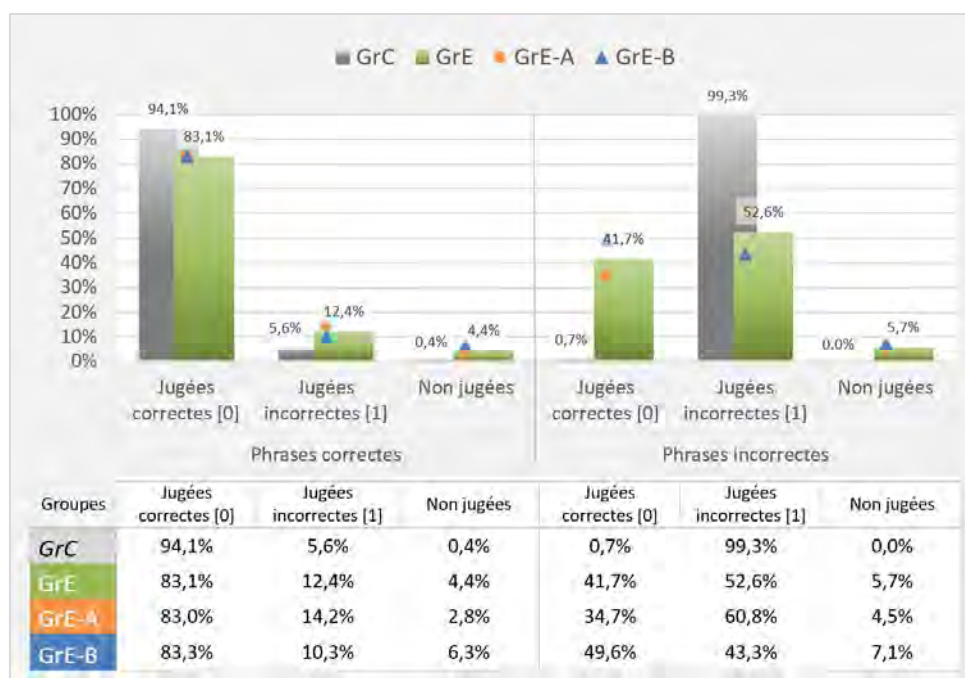


Figure 60 : Type de jugement émis lors de la tâche A, sur chaque type de phrase.

Nous concentrant maintenant sur les catégories lexicogrammaticales cibles, l'analyse des jugements émis nous permet de constater que le penchant des participants du GrE à juger les phrases *correctes* se déploie sur la quasi-totalité du corpus, sans égard pour la structure cible des phrases. En effet, si l'on tient compte du fait que chaque catégorie comporte un nombre égal de phrases correctes et incorrectes, les jugements [0] (phrase jugée *correcte*) et [1] (phrase jugée *incorrecte*) devraient être équivalents ; or, cette équivalence est plus ou moins observée uniquement sur les phrases ciblant les verbes *ser/estar* (53% des phrases jugées *correctes*, 43% jugées *incorrectes*). Les phrases ciblant les autres catégories ne sont guère jugées *incorrectes*, notamment celles qui ciblent les prépositions (*a/en* et *por/para*).

Observés par sous-groupes, les jugements du sous-groupe GrE-A présentent presque autant de phrases jugées *incorrectes* que de phrases jugées *correctes*, uniquement sur les phrases aux verbes *ser/estar* (48% des phrases sont jugées *correctes*, 49% *incorrectes*) ; pour le reste, les écarts sont supérieurs à 15%. Quant au GrE-B, la tendance à juger les phrases *correctes* est générale : les occasions où les phrases sont jugées incorrectes représentent des taux inférieurs à 40% à chaque fois.

Enfin, chez le GrC, on observe des valeurs régulières entre les différentes catégories. À l'exception des modes verbaux *ind/sbj*, catégorie qui présente la seule absence de réponse, le nombre de phrases jugées *correctes* ou *incorrectes* est équivalent.

Le graphique suivant présente de façon adjacente une série d'histogrammes empilés dans lesquels sont illustrés les pourcentages de chaque groupe et sous-groupe selon le jugement émis et la structure lexicogrammaticale ciblée dans les phrases jugées.

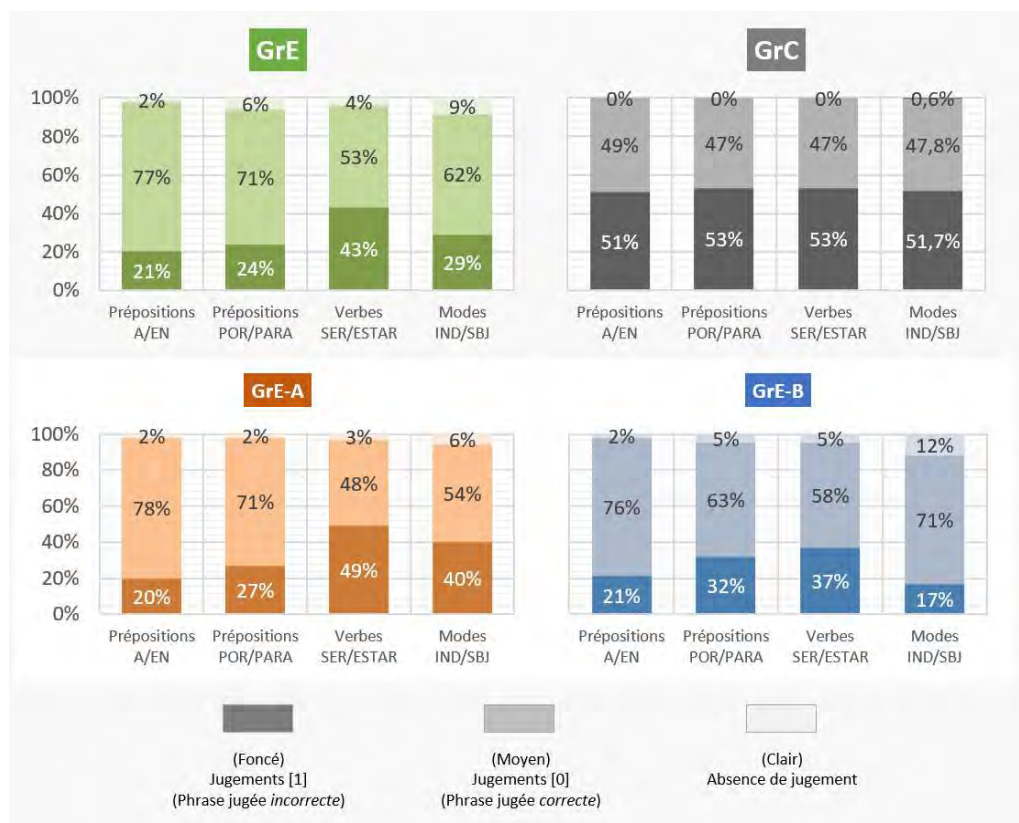


Figure 61 : Type de jugement émis lors de la tâche A, selon les catégories lexicogrammatisées cibles des phrases.

4.1.2.4. JUSTESSE DES JUGEMENTS DÉFINITIFS

Pour observer la justesse des jugements définitifs nous mesurons les occurrences où les jugements émis en tâche A sont en correspondance avec le type de phrase. Nous calculons ainsi le nombre de fois qu'un jugement [0] (phrase jugée *correcte*) coïncide avec une phrase correcte et qu'un jugement [1] (phrase considérée *incorrecte*) est émis sur une phrase incorrecte.

Tenant compte du nombre total de phrases du corpus, cette analyse de données montre que, bien que le GrE émette des jugements sur une moyenne de 34 phrases sur 36 (soit sur 94,9% du corpus), parmi ces jugements seuls 24 sont justes (soit 71,5% des phrases jugées).

Exprimés en nombre moyen de phrases jugées, les résultats des sous-groupes montrent que le GrE-A juge environ 35 phrases du corpus, parmi lesquelles 26 sont jugées de façon juste (soit 74,6% des jugements émis). Dans le cas du GrE-B, la moyenne des phrases jugées atteint les 34 phrases dont seulement 23 sont jugées de façon juste (soit 67,9% des jugements émis).

Quant au GrC, il présente évidemment des scores de jugement et de justesse très élevés : les participants hispanophones jugent en moyenne la quasi-totalité des phrases du corpus (99,8%, soit un peu moins de 36 phrases sur 36) et présentent un score de justesse de 96,5% (soit d'environ 35 jugements justes sur 36 phrases jugées). Nous soulignons que, dans le cas du GrC, les réponses « non justes » correspondent principalement à des phrases correctes qui ont été jugées *incorrectes*, non pas à cause de leur grammaticalité, mais parce que les participants hispanophones, vu leurs différents idiolectes ou leur expérience linguistique ou sociolinguistique, acceptent plus ou moins certaines constructions employées dans notre corpus.

Le graphique suivant présente un histogramme groupé dans lequel nous illustrons la différence entre le nombre moyen de jugements émis par groupe et sous-groupe et le nombre moyen d'occurrences où ces jugements sont justes. Pour faciliter la lecture, nous employons deux figures distinctes : les cylindres rendent compte du nombre moyen de phrases jugées lors de la tâche A ; les cubes représentent le nombre moyen de ces phrases qui sont jugées de façon juste.

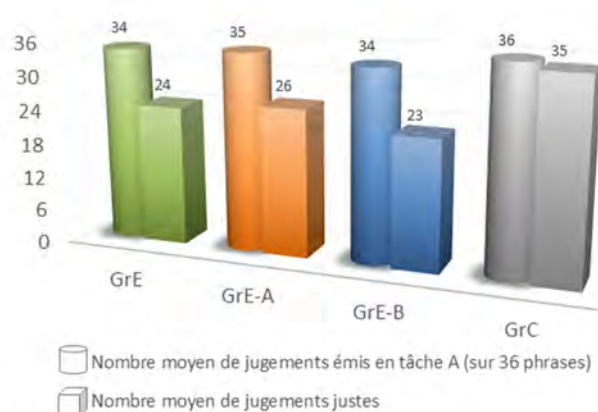


Figure 62 : Justesse des jugements émis en tâche A — Contraste entre le nombre moyen de jugements émis et le nombre moyen de jugements justes (groupes et sous-groupes)

En ce qui concerne l'analyse de la justesse selon le type de phrase, ayant calculé le nombre moyen de phrases correctes et incorrectes jugées lors de la tâche A, nous observons que le GrE obtient des scores de justesse assez élevés sur les phrases correctes, aussi bien chez le GrE-A que chez le GrE-B. En effet, sur un nombre moyen de 17 phrases (18 pour le GrE-A et 17 pour le GrE-B), le GrE atteint un score de 15 jugements justes (soit 87% des jugements émis sur les phrases correctes). En revanche, lorsqu'il s'agit de phrases incorrectes, et bien que le nombre de phrases jugées soit équivalent à celui des phrases correctes (17 phrases), nous observons que le taux de justesse diminue de façon considérable ; en effet, seulement 9 jugements parmi les 17 sont justes (soit 56% des jugements émis sur les phrases incorrectes). Nous soulignons également que, sur les phrases incorrectes, les sous-groupes présentent des scores différents : sur 17 phrases incorrectes jugées par chaque sous-groupe, 11 sont jugées de façon juste par le GrE-A, et 8 par le GrE-B.

En ce qui concerne le GrC, nous tenons à préciser que les jugements émis, aussi bien sur les phrases correctes que sur les incorrectes, n'atteignent pas le score maximal bien qu'ils présentent des valeurs moyennes considérablement élevées. À cet égard, nous constatons que les phrases correctes présentent les valeurs de justesse les moins élevées (16,9 jugements justes sur 17,9) ; comme nous l'avons indiqué avant, les participants hispanophones jugent davantage des phrases *incorrectes* qu'il n'y en a dans le corpus, ce qui a une incidence sur la justesse de ce type de phrases. Par ailleurs, les valeurs de justesse les plus importantes correspondent à celles des phrases incorrectes ; en effet, mis à part deux cas isolés, les phrases incorrectes ont toujours été jugées *incorrectes* par le GrC, ce qui leur permet par conséquent d'atteindre le score de 17,9⁹⁵ jugements justes sur un nombre moyen de 18 phrases jugées.

Le nombre moyen de phrases jugées ainsi que celui des jugements justes sont présentés dans le graphique suivant, dans lequel nous mettons côte à côte les résultats obtenus selon le type de phrase du corpus.

⁹⁵ Nous employons ici le nombre décimal pour souligner le fait que, bien que la valeur de justesse s'approche énormément du score maximal, elle ne l'atteint pas étant donné les deux cas de « jugements non justes » (où la phrase n° 4 « *¿He puesto la ropa sucia a la lavadora* » est jugée *correcte* par deux participants).

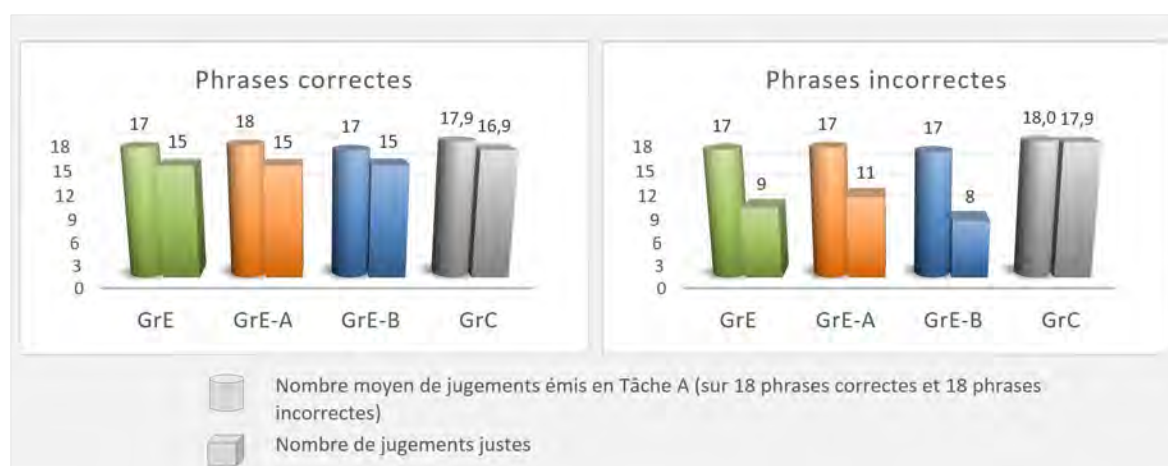


Figure 63 : Justesse du jugement en tâche A selon le type de phrase jugé — Contraste entre le nombre moyen de jugements émis et le nombre moyen de jugements justes (groupes et sous-groupes)

Les résultats de justesse des jugements par catégorie lexicogrammaticale cible, montrent que les jugements émis sur les phrases ciblant les prépositions *a/en* sont celles qui présentent le taux de justesse le moins élevé (53%). Par rapport aux autres catégories, les prépositions *por/para* et les verbes *ser/estar* atteignent le score de justesse le plus élevé (79% pour chaque catégorie).

En ce qui concerne les sous-groupes, les scores de justesse les moins élevés concernent les prépositions *a/en*, aussi bien chez le GrE-A (53% des phrases jugées sont justes) que chez le GrE-B (52% des phrases jugées sont justes). Quant aux catégories ayant le taux de justesse le plus élevé, le GrE-A obtient un score de 83% sur les phrases qui ciblent les verbes *ser/estar*; pour sa part, le GrE-B arbore un score de 81% sur les prépositions *por/para*.

Par rapport aux résultats du GrC, nous constatons que, malgré le fait d'avoir atteint des taux de justesse très élevés (le taux de justesse le plus bas est de 94% sur les phrases ciblant les prépositions *a/en*), aucune de phrases de notre corpus, groupées selon la catégorie lexicogrammaticale qu'elles ciblent, n'atteint le score maximal. Le taux le plus élevé correspond aux phrases ciblant les modes verbaux *ind/sbj*, lesquelles atteignent un score de justesse de 98%.

Nous illustrons l'ensemble de ces résultats par le graphique suivant, dans lequel sont réunis les pourcentages de justesse par catégorie lexicogrammaticale cible de chacun des groupes et sous-groupes. Pour faciliter l'observation des catégories affichant des taux de justesse inférieurs à la moyenne, nous ajoutons à titre informatif le score général de justesse.

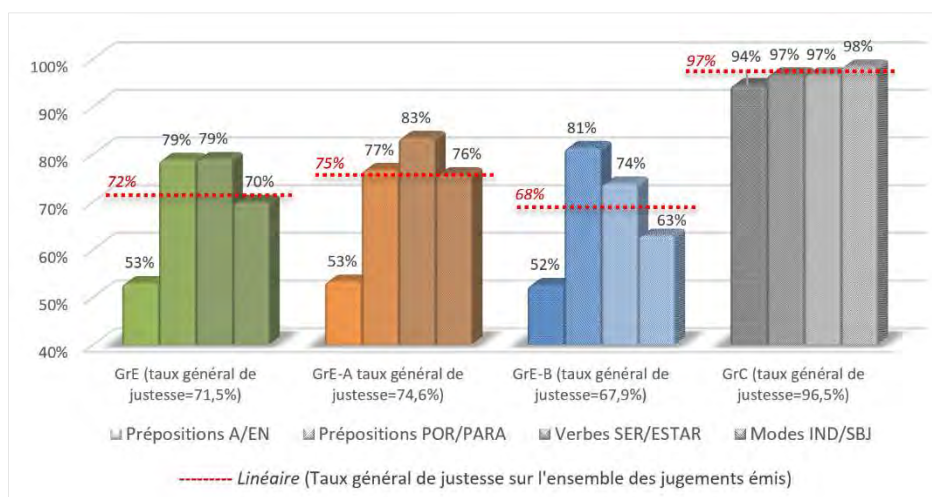


Figure 64 : Taux de justesse selon les catégories lexicogrammationnelles cibles (tâche A)

4.1.2.5. EN GUISE DE SYNTHÈSE

L'ensemble de traitements des données issues de la tâche de décision définitive ou de confirmation (tâche A) nous a permis d'obtenir un certain nombre de résultats, que nous synthétisons ci-dessous :

1. Par rapport au maintien des jugements robustes émis en tâche 1

GrE (GrE-A et GrE-B)	GrC
a. Parmi les jugements émis en tâche A par le GrE (tous sous-groupes confondus), 64% correspondent à des jugements robustes émis en tâche 1. Ce pourcentage correspond à un nombre moyen de 23 phrases jugées de la même façon aux deux tâches.	a'. Chez le GrC, 94% des jugements émis en tâche A correspondent à des jugements robustes émis en tâche 1 ; autrement dit, un nombre moyen de 34 phrases a été jugé de la même façon aux deux tâches.
b. Chez le GrE (GrE-A et GrE-B confondus), le taux de maintien des phrases correctes et supérieur à celui des phrases incorrectes. En effet, un nombre moyen de 13 phrases correctes et de 10 phrases incorrectes sont jugées de la même façon en tâche 1 et en tâche A.	b'. La quasi-totalité des phrases du corpus est jugée de la même façon en tâche 1 et en tâche A. Les phrases correctes présentent néanmoins un taux de maintien le moins élevé : un nombre moyen de 17 phrases (sur 18) est jugé de la même façon à chacune des tâches.
c. Par rapport aux catégories lexicogrammationnelles, le groupe de phrases ayant le score de maintien le	c'. Pour le GrC, le taux de maintien le moins élevé par catégorie lexicogrammationnelle est celui des modes verbaux <i>ind/sbj</i> . En effet, il s'agit du groupe

moins élevé chez le GrE est celui de modes verbaux <i>ind/sbj</i> . Chez le sous-groupe GrE-A, cette catégorie est également celle qui atteint le score le plus bas ; chez le GrE-B, la catégorie qui a le taux de maintien le moins élevé est celle des prépositions <i>por/para</i> .	de phrases présentant le plus de changement d'avis entre la tâche 1 et la tâche A.

2. Par rapport au taux général de jugement (jugements définitifs)

GrE (GrE-A et GrE-B)	GrC
a. Le GrE juge en moyenne 34 phrases sur 36 (soit 94,9% du corpus). Observés par sous-groupes, les résultats montrent que le GrE-A juge en moyenne 35 phrases sur 36 (soit 96,4%, du corpus) ; le GrE-B en juge 34 (soit 93,3% du corpus).	a'. Le GrC n'atteint pas le score maximal, même s'il s'en approche énormément (98,8%). Une phrase n'a pas été jugée par l'un des participants.
b. Observés par type de phrase jugée (phrases correctes vs phrases incorrectes), bien que les taux de jugement du GrE soient toujours supérieurs à 92%, ils sont encore plus élevés sur les phrases correctes du corpus.	b'. Puisque la phrase non jugée est une phrase correcte, le taux de jugement du GrC est moins élevé sur les phrases correctes (99,6%). Les phrases incorrectes atteignent le taux de jugement maximal (100%).
c. Selon les catégories lexicogrammaticales cibles, les phrases aux modes verbaux <i>ind/sbj</i> sont celles qui présentent le taux de jugement le moins élevé pour l'ensemble du GrE : 90,5% (94,1% chez le GrE-A et 87,0% chez le GrE-B).	c'. Étant donné que la phrase non jugée est une phrase à <i>ind/sbj</i> , le taux de jugement du GrC est moins élevé sur les phrases ciblant cette catégorie lexicogrammaticale (99%). Les autres catégories atteignent le taux de jugement maximal (100%).

3. Par rapport au type de jugements définitifs émis

GrE (GrE-A et GrE-B)	GrC
a. Le GrE émet principalement des jugements [0] : 62,7% des phrases du corpus (soit 22 phrases sur 36) sont jugées <i>correctes</i> . Chez le GrE-A, 58,9% de phrases du corpus sont jugées <i>correctes</i> (équivalent à 21 phrases sur 36) et 37,5% des phrases jugées <i>incorrectes</i> (soit un peu plus de 13 phrases sur 36). Le GrE-B juge 66,5% du corpus <i>correct</i> (soit 24 phrases sur 36) et 26,8% <i>incorrect</i> (soit un peu moins de 10 phrases sur 36).	a'. Le GrC émet principalement des jugements [1] : 52,4% des phrases du corpus (soit 19 phrases sur 36) sont jugées <i>incorrectes</i> .
b. Chez le GrE, les phrases correctes sont jugées <i>correctes</i> à un taux supérieur à 83,1% (soit 15 phrases sur 18) tandis que les phrases incorrectes présentent autant de jugements [1] que des jugements [0] : 41,7% des phrases incorrectes sont jugées <i>correctes</i> (soit 8 phrases sur 18) ; 52,6% sont jugées <i>incorrectes</i> (soit 9 phrases sur 18).	b'. Chez le GC, bien que les jugements émis soient conséquents avec les types des phrases de corpus, les pourcentages n'atteignent pas le score de 100%, car, dans certains cas, quelques phrases correctes ont été jugées <i>incorrectes</i> (à cause de catégories différentes de celles que nous avons

Le tiercé est le même lorsque les résultats sont observés par sous-groupes.	ciblées) et, à deux occasions, une phrase incorrecte a été jugée <i>correcte</i> .
c. La catégorie lexicogrammaticale qui présente les taux de jugements [0] et [1] les plus homogènes du GrE est celle de verbes <i>ser/estar</i> . Les autres catégories présentent davantage de jugements [0]. Le GrE-A présente des résultats très homogènes uniquement lorsque les jugements sont portés sur les phrases qui ciblent les verbes <i>ser/estar</i> . Le GrE-B émet toujours plus de jugements [0], indépendamment de la catégorie lexicogrammaticale ciblée dans les phrases.	c'. Chez le GrC, toutes les catégories lexicogrammaticales présentent un taux de jugements [1] supérieur à la moyenne. Les phrases correctes jugées <i>incorrectes</i> sont donc réparties entre toutes les catégories du corpus.

4. Par rapport à la justesse de jugements définitifs

GrE (GrE-A et GrE-B)	GrC
a. Pour le GrE, 71,5% des phrases jugées sont justes, soit un nombre moyen de 24 phrases sur 34. Le GrE-A juge de façon juste un nombre moyen de 26 phrases sur 35 (soit 74,6% des jugements émis) ; le GrE-B en juge de façon juste seulement 23 sur 34 (soit 67,9% des jugements émis).	a'. Pour les GrC, 96,5% des phrases jugées sont justes, soit 35 phrases sur 36. Les phrases jugées de façon « non juste » correspondent principalement à des phrases correctes qui ont été jugées <i>incorrectes</i> , par les participants compte tenu de leurs différents idiolectes ou leur expérience linguistique ou sociolinguistique.
b. Les phrases correctes obtiennent un score de justesse supérieur à celui de phrases incorrectes. Sur un nombre moyen de 17 phrases correctes jugées, 15 sont justes ; sur le même nombre de phrases incorrectes jugées, seulement 9 sont justes. Quant aux sous-groupes, la justesse des phrases correctes est identique à celle du groupe général ; or, en ce qui concerne les phrases incorrectes, le GrE-A émet en moyenne 11 jugements justes sur 17 phrases incorrectes jugées ; le GrE-B en émet 8 sur la même quantité de phrases.	b'. Contrairement à ce qui se passe chez le GrE, les participants hispanophones obtiennent un score de justesse plus élevé sur les phrases incorrectes que sur les phrases correctes, étant donné qu'ils jugent plus de phrases <i>incorrectes</i> (jugement [1]) qu'il n'y en a sur le corpus.
c. Les phrases ciblant les prépositions <i>a/en</i> obtiennent le score de justesse le moins élevé (53% de justesse, aussi bien pour le GrE-A que pour le GrE-B). Les taux les plus élevés correspondent aux prépositions <i>por/para</i> et aux verbes <i>ser/estar</i> (79% de justesse pour chaque catégorie).	c'. Bien que les phrases aux prépositions <i>a/en</i> présentent également le taux de justesse le plus bas, il s'agit d'une valeur supérieure à 93%. Le taux le plus élevé correspond aux modes verbaux <i>ind/sbj</i> (98% de justesse).

4.1.3. EN GUISE DE CONCLUSION

Dans cette première partie, nous avons présenté des résultats qui concernent, d'une part, la capacité des participants à analyser une phrase, et de l'autre, la justesse de cette analyse. Pour ce faire, nous avons rapporté les résultats issus du traitement des données recueillies à deux tâches de décision : la première réalisée en temps de réponse limité et la seconde sans limite de temps de réponse. Les résultats ici présentés nous permettent d'avoir un aperçu de la capacité d'analyse des participants, laquelle est inhérente à la compétence grammaticale de tout locuteur d'une langue (qu'il soit natif ou apprenant confirmé).

Nous avons ainsi observé les résultats de nos participants, répartis en un groupe expérimental (GrE) et un groupe contrôle (GrC), quant à leur taux de jugement de notre matériel linguistique et la justesse des jugements émis. Ces résultats ouvrent la porte à une analyse métalinguistique plus profonde, dont nous nous apprêtons à dévoiler les résultats dans le point suivant.

4.2. LES ÉTUDIANTS FRANCOPHONES PEUVENT-ILS LOCALISER ET EXPLIQUER L'ERREUR DANS UNE PHRASE JUGÉE *INCORRECTE* ? (Q2)

Notre deuxième question de recherche porte sur la capacité d'identification et d'explication de l'erreur chez les apprenants francophones. Afin d'y répondre, nous avons saisi dans des tableaux *Excel*[®] :

- d'une part, le nombre de fois où le participant identifie une erreur sur une phrase considérée comme *incorrecte* (tâche B) ;
- et de l'autre, le nombre d'occasions où il émet un discours cherchant à expliquer cette erreur (tâche C).

Cette analyse principalement quantitative nous permet de dégager des résultats concernant :

- Le repérage de l'erreur (tâche B), par rapport :
 - au taux de repérage de l'erreur par rapport aux phrases jugées *incorrectes* ;
 - à la justesse des éléments signalés sur les feuilles ;
 - aux catégories lexicogrammaticales privilégiées lors de la localisation
- Le taux d'émission d'un discours explicatif sur l'erreur (tâche C) par rapport aux phrases jugées *incorrectes*

4.2.1. REPÉRAGE DE L'ERREUR SUR UNE PHRASE JUGÉE *INCORRECTE* (TÂCHE B)

4.2.1.1. TAUX DE LOCALISATION ET JUSTESSE

Rappelons que la tâche B consiste à demander aux participants de signaler, sur une feuille contenant une phrase jugée *incorrecte*, la partie de la phrase où, selon eux, se trouve l'erreur. Ne prenant en compte que ces phrases, cette tâche s'effectue :

- chez le GrE, sur un nombre total de 351 phrases jugées *incorrectes* (216 chez le GrE-A et 135 chez le GrE-B). En termes de pourcentage du corpus, ces jugements représentent 33% du total de phrases (38% chez le GrE-A et 27% chez le GrE-B), soit un nombre moyen de 11,7 phrases sur 36 (13,5 chez le GrE-A, 9,6 chez le GrE-B) ;
- chez le GrC, sur un total de 283 phrases jugées incorrectes, correspondant à 53% du corpus, soit un nombre moyen de 18,9 phrases sur 36.

L'analyse de ces données montre que les participants identifient des éléments qu'ils considèrent comme « perturbateurs » sur la quasi-totalité des phrases qu'ils jugent *incorrectes*. Ainsi :

- les participants du GrE marquent ce qu'ils croient être une erreur à 349 occasions (99,4% sur 351 soit une moyenne de 11,6 phrases), dont
 - 215 correspondent aux localisations réalisées par le GrE-A (99,5% sur 216, soit 13,4 phrases en moyenne) ;
 - 134 correspondent au GrE-B (99,3% sur 135, soit une moyenne de 9,5 phrases)
- le GrC repère des éléments susceptibles d'être des erreurs sur la totalité de phrases jugées *incorrectes* (100%).

Il faut préciser néanmoins que, même si les participants situent ce qu'ils croient être des erreurs sur ces phrases, cette localisation n'est pas toujours juste. En effet, les résultats montrent chez le GrE que 78% des localisations d'éléments « perturbateurs » sont justes (en moyenne, 9,1 phrases sur 11,7). Ces données nous permettent de constater que, dans certains cas, les participants localisent des erreurs là où il n'y en a pas. De la même façon, alors que ces localisations se réalisent sur des phrases grammaticalement incorrectes, ces résultats nous montrent que lorsque les participants localisent un élément qui les perturbe, il ne s'agit pas forcément de la véritable erreur de la phrase incorrecte.

Enfin, nous constatons que chez les hispanophones le score de justesse n'est pas parfait (95%, correspondant à 17,9 phrases sur 18,9) en raison de phrases grammaticalement *correctes* qui ont été jugées *incorrectes*. À ce sujet, nous notons que les phrases ayant des localisations correctes se correspondent avec les 18 phrases incorrectes de notre corpus.

Le graphique suivant présente en parallèle, par groupes et sous-groupes, le nombre moyen de phrases jugées *incorrectes* (jugement [1]), le nombre moyen de localisations réalisées sur ces phrases et le nombre moyen de localisations justes. La table de données située à la partie inférieure du graphique présente le nombre total d'occurrences à partir duquel sont calculés les nombres moyens. Nous attirons l'attention sur l'emploi du nombre moyen de phrases plutôt que celui des pourcentages obtenus, lequel a pour but de bien illustrer la différence du nombre de phrases jugées *incorrectes* entre les groupes participants — nous reprenons les pourcentages dans les graphiques subséquents.

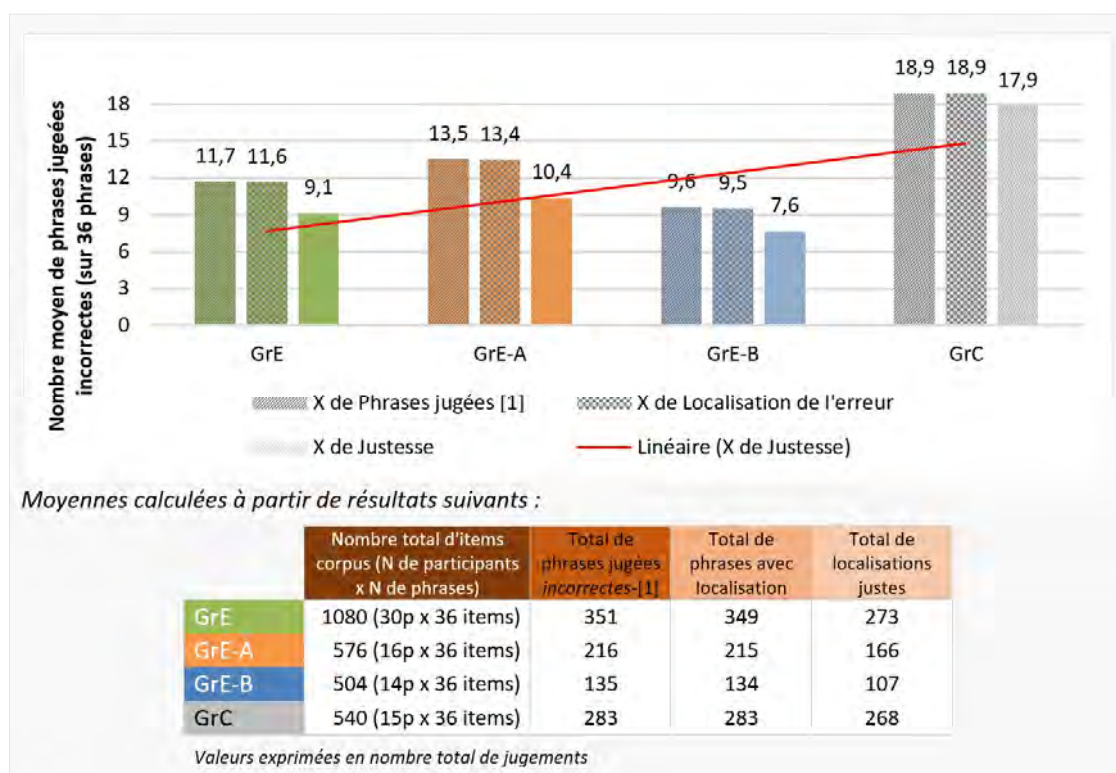


Figure 65 : Contraste entre le nombre moyen de phrases jugées *incorrectes* en tâche A, le nombre moyen de localisations réalisées et le nombre moyen de localisations justes (par groupes et sous-groupes)

Rappelons que certaines phrases correctes sont jugées *incorrectes*, aussi bien par le GrE que par le GrC. De ce fait, nous continuons à analyser les phrases selon leur type afin d'observer d'éventuelles différences dans la façon dont elles sont évaluées. À ce sujet, tenant compte du nombre total de ces phrases par chacun des groupes et sous-groupes, nous constatons que :

- chez le GrE, sur un total de 351 occurrences de phrases jugées *incorrectes*, 67 sont des phrases correctes jugées à tort (41 chez le GrE-A, 26 chez le GrE-B) ;

- chez le GrC, sur les 283 cas où les phrases sont jugées *incorrectes*, 15 correspondent à des phrases correctes jugées de façon erronée.

Les résultats de l'analyse par type de phrase montrent que les cas d'absence de localisations (enregistrés uniquement chez le GrE) correspondent à des phrases correctes jugées à tort *incorrectes* : 1 cas chez le GrE-A (sur 41) et 1 cas chez le GrE-B (sur 26).

En ce qui concerne la justesse, mis à part les cas de phrases correctes jugées *incorrectes* qui sont par définition « non justes », les résultats montrent qu'un grand nombre de localisations réalisées sur les phrases incorrectes s'accordent avec les erreurs qu'elles comportent. Chez le GrE, le score de justesse sur les phrases incorrectes est ainsi de 96% (95% chez le GrE-A, 98 chez le GrE-B), correspondant à 273 occurrences sur 284 (166 sur 175 chez le GrE-A ; 107 sur 109 chez le GrE-B). Quant au GrC, ce score de justesse est de 100% (268 occurrences justes).

Les résultats selon le type de phrase jugée sont présentés dans le tableau ci-dessous, qui regroupe le nombre d'occurrences de localisations et de justesse, et leurs pourcentages respectifs selon le groupe participant.

		GrE			GrE-A			GrE-B			GrC		
		Phrase jugée [1]	Localisat°	Justesse	Phrase jugée [1]	Localisat°	Justesse	Phrase jugée [1]	Localisat°	Justesse	Phrase jugée [1]	Localisat°	Justesse
phrases correctes jugées incorrectes	# Total	67	65	0	41	40	0	26	25	0	15	15	0
	Taux de localisation	97,0%			98%			96%			100%		
	Taux de Justesse des localisations	0%			0%			0%			0%		
phrases incorrectes jugées incorrectes	# Total	284	284	273	175	175	166	109	109	107	268	268	268
	Taux de localisation	100,0%			100%			100%			100%		
	Taux de Justesse des localisations	96%			95%			98%			100%		

Tableau 20 : Localisations et justesse selon le type de phrase jugée *incorrecte*

En récapitulant les résultats liés au repérage d'erreurs, les participants localisent des éléments qu'ils croient être des erreurs sur la quasi-totalité des phrases jugées *incorrectes* ; néanmoins, la justesse de ces localisations n'atteint en aucun cas le score maximal étant donné que certaines phrases correctes ont été jugées incorrectes à tort et

que certaines localisations effectuées sur les phrases incorrectes ne ciblent pas la véritable erreur qu’elles contiennent.

Eu égard à ces constats, l’analyse des données, selon les catégories lexicogrammaticales ciblées dans le corpus, montre que ces localisations « non justes » sont réparties dans l’ensemble du corpus sans distinction par rapport à la structure ciblée par les phrases. De ce fait, bien que nous observions des scores relativement élevés chez l’ensemble des participants, aucune catégorie cible n’atteint de scores de justesse optimaux, même chez les hispanophones.

En effet, nous observons des taux de justesse dépassant le pourcentage de 77% sur toutes les catégories lexicogrammaticales à l’exception des prépositions *a/en*. Les phrases de cette catégorie présentent les taux de justesse les moins élevés, non seulement chez les francophones, mais aussi chez les hispanophones. Ainsi, le GrE atteint un score de justesse de 46% sur les localisations réalisées sur ces phrases (42% chez le GrE-A, 50% chez le GrE-B), alors qu’il atteint des scores de localisations justes supérieurs à 77% pour les autres catégories. À son tour, le GrC obtient un score de 93% sur les phrases aux prépositions *a/en*, lequel, bien qu’élevé, reste le plus bas parmi les autres catégories.

En ce qui concerne les taux de justesse de localisation les plus élevés, nous observons que les participants hispanophones présentent des valeurs supérieures sur les phrases aux prépositions *por/para* (94% dans le groupe général, 92% chez le GrE-A et 96% chez le GrE-B). Chez les hispanophones, ce sont les phrases aux modes verbaux *ind/sbj* qui présentent le score le plus élevé de localisations justes (97%).

Le graphique suivant illustre, sous la forme d’un histogramme groupé, les taux de justesse atteints par chaque groupe et sous-groupe sur chacune des catégories lexicogrammaticales cibles. Ces catégories sont représentées à leur tour par des motifs de remplissage distincts. Pour faciliter la lecture des résultats, nous incluons une table de données qui reprend les valeurs intégrées dans l’histogramme.

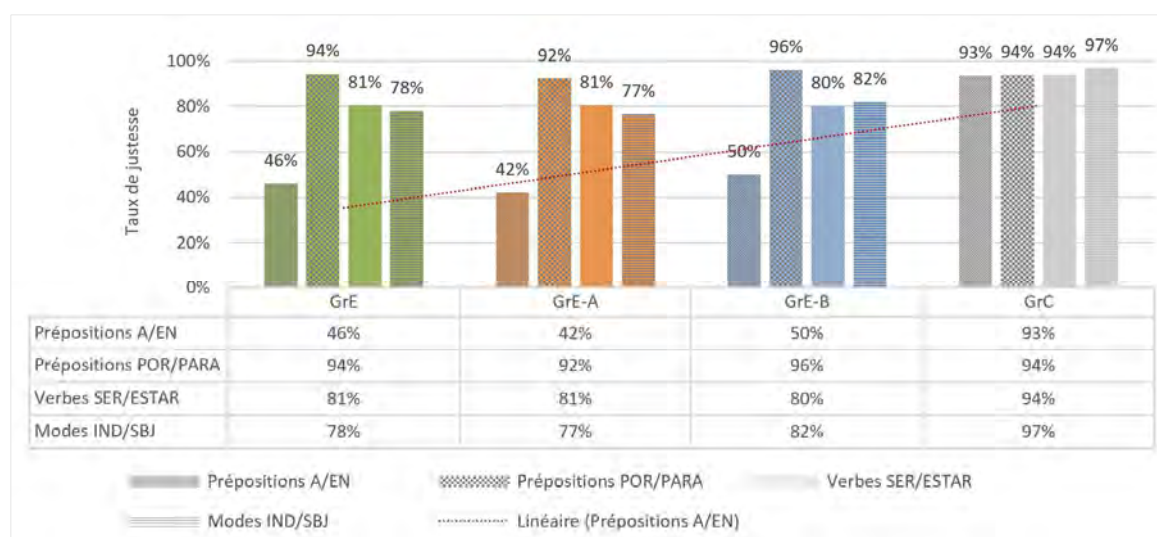


Figure 66 : Taux de justesse des localisations selon les catégories lexicogrammatisques des phrases jugées

4.2.1.2. CATÉGORIES PRIVILÉGIÉES LORS DE LA LOCALISATION

Nous nous intéressons maintenant aux catégories sur lesquelles les participants repèrent des erreurs. Nous rappelons que les résultats obtenus dans le point précédent rendent compte seulement du nombre d'occasions où les participants localisent une erreur et du nombre de localisations justes. Or, nous avons repéré des cas où les participants localisent des erreurs là où il n'y en a pas (sur les catégories définies dans notre matériel linguistique ou sur d'autres catégories non ciblées). Ce sont bien ces données que nous abordons dans ce point.

Nous observons ainsi que, sur le total de repérages réalisés par le GrE, nombreuses sont les localisations qui correspondent aux catégories lexicogrammatisques ciblées dans notre matériel linguistique ; ces localisations représentent 90% des occurrences (89% chez le GrE-A, 91% chez le GrE-B). En ordre décroissant, l'ensemble des occurrences se répartissent ainsi :

- En première position, nous retrouvons les localisations réalisées sur les verbes *ser/estar*. Sur un total de 349 localisations réalisées par les hispanophones (215

chez le GrE-A, 134 chez le GrE-B), 146 ont pour origine l'échange entre ces deux verbes (87 chez le GrE-A, 59 chez le GrE-B). Ces occurrences représentent 42% des occasions où les participants repèrent une erreur sur les phrases du corpus (40% chez le GrE-A, 44% chez le GrE-B).

- En deuxième position, les localisations se concentrent sur les modes verbaux *ind/sbj*. Sur le total de localisations réalisées, cette catégorie lexicogrammaticale est à l'origine de 100 occurrences (72 chez le GrE-A, 28 chez le GrE-B), correspondant à 29% des éléments signalés comme erronés (34% chez le GrE-A, 21% chez le GrE-B).
- Les repérages réalisés sur les prépositions *a/en* et *por/para* confondues, arrivent en troisième position. Elles sont à l'origine de 68 occurrences (32 chez le GrE-A, 35 chez le GrE-B), lesquelles représentent 19% sur le total d'éléments localisés (15% chez le GrE-A, 25% chez le GrE-B).
- Enfin (et *heureusement*), seulement 36 localisations sont réalisées sur des éléments non ciblés (24 chez le GrE-A, 12 chez le GrE-B). Ces occurrences correspondent à 10% des éléments repérés (11% chez le GrE-A, 9% chez le GrE-B).

En ce qui concerne les localisations réalisées par le GrC, la quasi-totalité des occurrences correspond aux catégories lexicogrammaticales cibles (98% des repérages réalisés) ; nous y notons également un nombre d'occurrences assez homogène. À cet effet, sur un total de 283 repérages enregistrés lors de la tâche B : 96 correspondent aux verbes *ser/estar* (34% de repérages) ; 92, aux modes verbaux *ind/sbj* (33%) ; et 88, aux prépositions *a/en* et *por/para* confondues (31%). Seules 7 occurrences concernent des catégories non abordées dans notre matériel linguistique (2%).

Les résultats que nous venons de présenter sont illustrés par la figure suivante réunissant quatre graphiques en secteurs où sont détaillés, par groupes et sous-groupes, les pourcentages des localisations selon les catégories lexicogrammaticales cibles. Pour faciliter la lecture des données des graphiques, nous nous référerons à la table de données située à la partie inférieure des graphiques, qui montre le détail du nombre d'occurrences enregistrées.

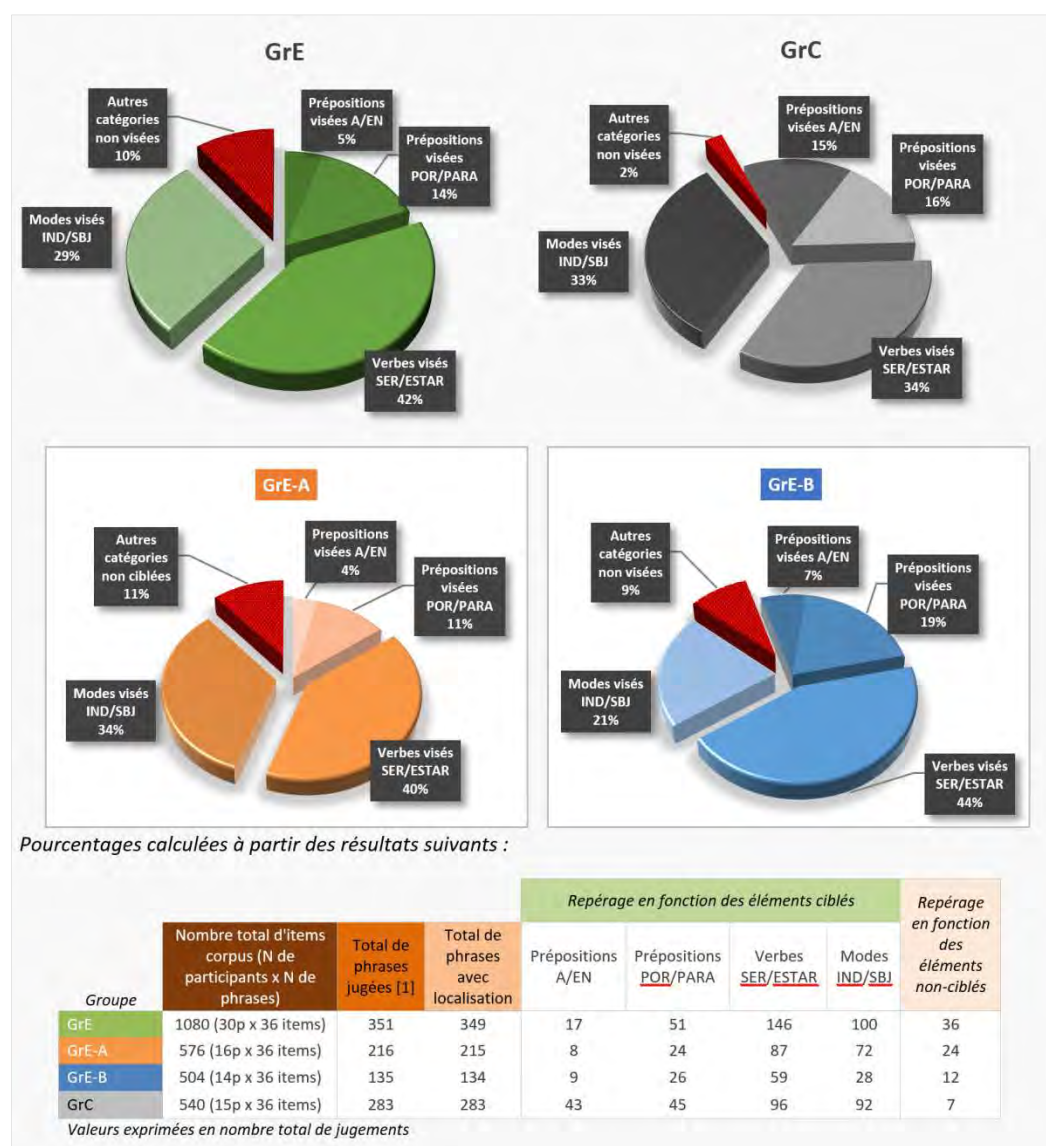


Figure 67 : Catégories ciblées lors la localisation en tâche B (groupes et sous-groupes)

En ce qui concerne les types de phrases, l'analyse des éléments repérés lors de la tâche B montre un paramètre régulier chez tous les groupes participants. D'une part, les localisations réalisées sur les phrases correctes ne ciblent jamais les prépositions *a/en* ou *por/para* ; de l'autre, un grand nombre de ces localisations concernent surtout des catégories non ciblées dans notre matériel linguistique.

Lorsque le GrE localise des « éléments perturbateurs » sur les phrases correctes, ces localisations ne concernent que les verbes *ser/estar* (35% ; 30% chez le GrE-A, 40% chez le GrE-B) et les modes verbaux *ind/sbj* (26% ; 33% chez le GrE-A, 20% chez le GrE-B). Le reste de repérages sont réalisés sur des catégories auxquelles nous ne nous intéressons

pas (39% ; 38% chez le GrE-A, 40% chez le GrE-B). Les proportions de ce trinôme sont les mêmes chez le GrC : 40% des localisations concernent les verbes ; 13%, les modes ; et 47%, des catégories non ciblées.

Quant aux phrases incorrectes, nous remarquons que très peu de ces localisations sont réalisées sur des éléments extérieurs à ceux que nous ciblons dans notre matériel linguistique, spécifiquement chez le GrE. En effet, si seulement 3% des localisations réalisées par les francophones concernent des catégories non ciblées dans le corpus (5% chez le GrE-A, 2% chez le GrE-B), celles qui gardent un rapport avec les catégories cibles présentent de pourcentages toujours supérieurs à 25%⁹⁶.

Chez le GrC, toutes les localisations réalisées sur les phrases incorrectes sont portées sur les éléments ciblés. En outre, les pourcentages obtenus par chacune des catégories sont assez équilibrés (33% pour les prépositions *a/en* et *por/para*, 34% pour les verbes *ser/estar* et 34% pour les modes verbaux *ind/sbj*).

Les résultats obtenus par chaque groupe et sous-groupe sont illustrés dans le graphique suivant. À l'aide de cet histogramme empilé, nous montrons par type de phrase les proportions que représentent les localisations réalisées selon qu'elles correspondent ou pas aux catégories lexicogrammaticales ciblées dans le matériel linguistique.

⁹⁶ L'ensemble des pourcentages correspondent à la totalité de localisations réalisées par type de phrase. De ce fait, nous rappelons, pour que chaque catégorie ait le même nombre de phrases, les prépositions A/EN et por/para sont comptés comme une seule catégorie lexicogrammaticale.

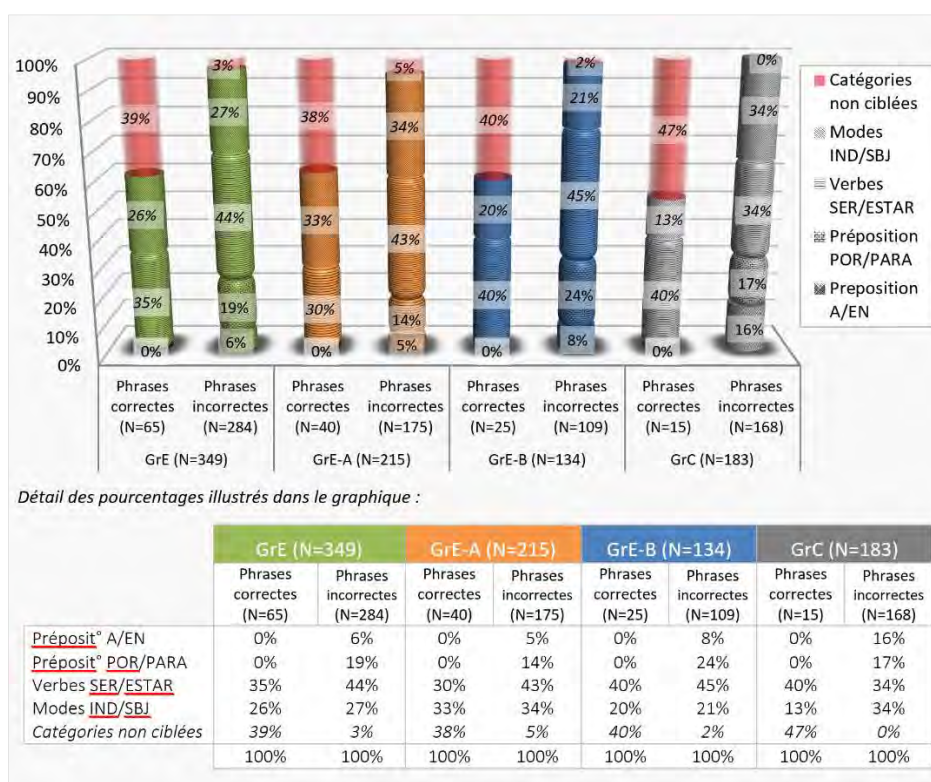


Figure 68 : Graphiques illustrant les éléments repérés sur les phrases jugées *incorrectes* et leur concordance avec les catégories lexicogrammatisées ciblées dans le matériel linguistique (analyse par type de phrase)

Nous intéressant finalement à la correspondance entre les éléments localisés sur les phrases jugées *incorrectes* et les véritables catégories lexicogrammatisées ciblées dans ces phrases, les résultats de l'analyse montrent que nombreux repérages sont corrélés aux structures cibles du corpus.

Chez le GrC, étant donné que les catégories non ciblées concernent uniquement les phrases correctes jugées à tort *incorrectes*, le taux de correspondance est très élevé pour chacune des catégories lexicogrammatisées cibles : 93% sur les prépositions *a/en* ; 97% sur les prépositions *por/para* ; 94% sur les verbes *ser/estar* ; et 100% sur les modes verbaux *ind/sbj*.

Pour ce qui est du GrE, à l'exception de celles qui sont réalisées sur les phrases aux prépositions *a/en*, toutes les localisations pointent la structure sur laquelle portent les phrases (qu'elles soient correctes ou incorrectes). Ainsi, si les éléments repérés sur les phrases aux prépositions *a/en* s'accordent avec la catégorie cible dans 46% d'occurrences (42% chez le GrE-A, 50% chez le GrE-B), le reste des éléments présentent un taux de concordance bien plus élevé. Ce taux s'élève à 96% sur les phrases aux prépositions

por/para (92% chez le GrE-A, 100% chez le GrE-B) ; à 95% sur celles aux verbes *ser/estar* (94% chez le GrE-A, 96% chez le GrE-B) ; et à 95% sur celles aux modes verbaux *ind/sbj* (94% chez le GrE-A, 97% chez le GrE-B).

Nous notons enfin qu’aucun « mélange » entre les catégories cibles du corpus n’est observé. Lorsque les participants localisent des « éléments perturbateurs » sur les phrases, ces localisations correspondent, soit à la catégorie lexicogrammaticale ciblée dans la phrase, soit à une autre catégorie non abordée dans le corpus.

Le graphique suivant présente le taux de concordance entre les éléments repérés et les structures cibles des phrases jugées *incorrectes* — les taux sont calculés séparément sur le nombre total de phrases jugées *incorrectes* par les participants selon la structure qu’elles ciblent. Chacune de ces structures est représentée par un motif de remplissage distinct. Pour compléter la lecture des résultats, nous incluons une table de données présentant le détail des pourcentages obtenus.

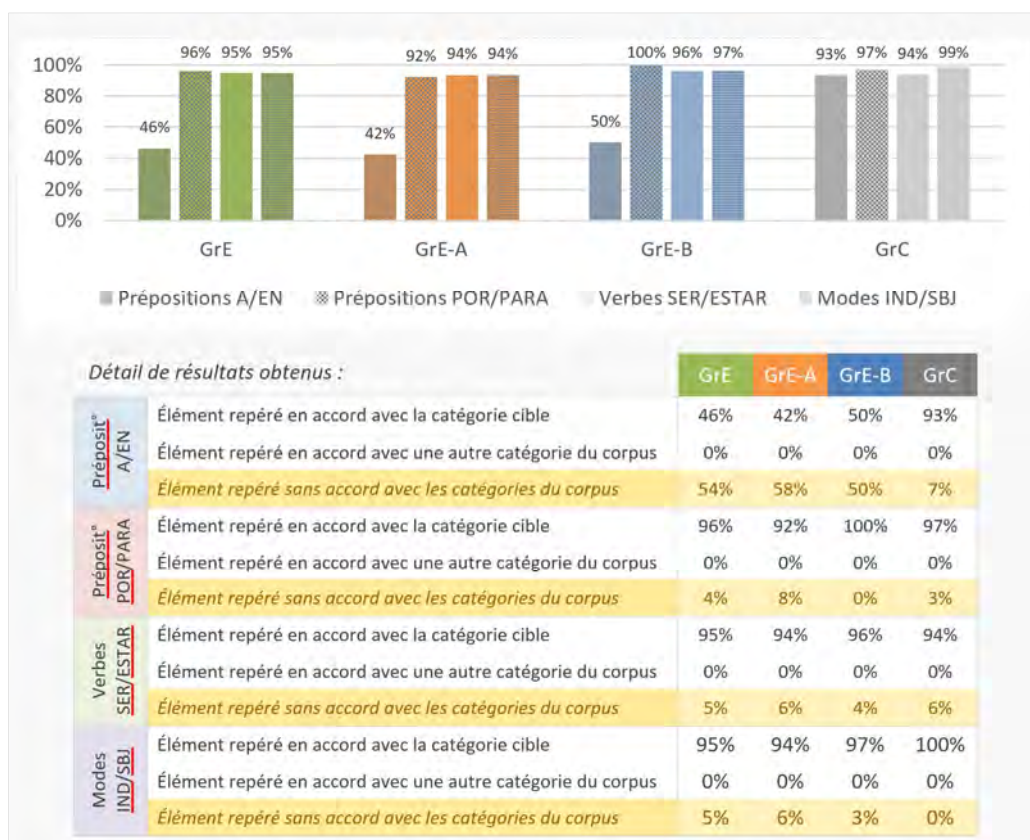


Figure 69 : Taux de correspondance entre l’élément repéré et la catégorie lexicogrammaticale ciblée dans les phrases du corpus

4.2.1.3. EN GUISE DE SYNTHÈSE

L'ensemble de traitements des données issues de la tâche de localisation d'erreurs sur les phrases jugées *incorrectes* nous a permis d'obtenir un certain nombre de résultats, que nous synthétisons ci-dessous :

1. Par rapport au taux général de localisation d'erreurs sur les phrases jugées *incorrectes*.

GrE (GrE-A et GrE-B)	GrC
a. Les participants du GrE localisent des erreurs sur la quasi-totalité des phrases jugées incorrectes : 99,4% (99,3% chez le GrE-A, 99,5% chez le GrE-B), soit un total de 349 localisations réalisées sur 351 phrases jugées <i>incorrectes</i> .	a'. Les participants hispanophones localisent des erreurs sur la totalité des phrases jugées <i>incorrectes</i> (100%).
b. Le score de justesse de localisations réalisées par le GrE est de 78% (77% chez le GrE-A, 80% chez le GrE-B), équivalant à un nombre total de 273 localisations justes sur 349 occurrences.	b'. Bien qu'il soit élevé, le taux de justesse du GrC n'atteint pas le score maximal : il obtient un taux de 95% relatif à 268 localisations justes sur 283 occurrences. Les localisations « non justes » correspondent à des phrases correctes jugées <i>incorrectes</i> .
c. Les cas des absences de localisation correspondent seulement à des phrases correctes jugées <i>incorrectes</i> .	c'. Pas de cas d'absence de localisation.
d. Les localisations réalisées sur les phrases incorrectes sont justes seulement à un taux de 96% (95% chez le GrE-A, 98% chez le GrE-B), soit un total de 273 localisations justes sur 284 occurrences.	d'. La totalité des localisations réalisées sur les phrases incorrectes est juste (100%).
e. Les localisations réalisées par le GrE sur les phrases ciblant les prépositions <i>a/en</i> atteignent un score de justesse inférieur à la moyenne (46%, soit 17 localisations justes sur 37). Les localisations ayant le taux de justesse le plus élevé correspondent aux phrases ciblant les prépositions <i>por/para</i> (94%).	e'. Les localisations réalisées par le GrC sur les phrases ciblant les modes verbaux <i>ind/sbj</i> sont celles qui obtiennent les taux de justesse les plus élevés (97%). Toutes les valeurs de justesse obtenues dépassent le taux de 93% (les phrases aux prépositions <i>a/en</i> ayant le pourcentage le moins élevé).

2. Par rapport aux catégories lexicogrammnelles privilégiées lors de la localisation

GrE (GrE-A et GrE-B)	GrC
a. Les localisations réalisées par le GrE correspondent aux catégories ciblées dans le matériel linguistique à un taux de 90% (89% chez le GrE-A, 91% chez le GrE-B). Sur le total de localisations réalisées, le pourcentage de correspondance le plus élevé est celui des verbes <i>ser/estar</i> (42% : 40% chez le GrE-A, 44% chez le GrE-B). Les modes verbaux <i>ind/sbj</i> arrivent en deuxième position (29% : 34% chez le GrE-A, 21% chez le GrE-B) suivis des prépositions <i>a/en</i> et <i>por/para</i> (19% : 15% chez le GrE-A, 25% chez le GrE-B).	a'. Les proportions de localisation sur les catégories lexicogrammnelles ciblées dans notre corpus sont assez régulières chez le GrC : 34% pour les verbes <i>ser/estar</i>, 33% pour les modes verbaux <i>ind/sbj</i>, 31% pour les prépositions <i>a/en</i> et <i>por/para</i>. Seulement 2% des localisations correspondent à des catégories non ciblées dans le corpus.
b. Les prépositions <i>a/en</i> et <i>por/para</i> ne sont jamais marquées lorsque les localisations sont effectuées sur les phrases correctes.	b'. Idem.
c. L'observation des localisations selon les catégories ciblées lexicogrammnelles des phrases montre que, soit les repérages s'accordent avec les catégories ciblées dans chacune des phrases, soit les éléments soulignés correspondent à d'autres catégories non ciblées dans le corpus. Aucun « croisement » entre les catégories n'est observé.	c'. Idem.

4.2.2. ÉMISSION DU DISCOURS EXPLICATIF SUR UNE PHRASE JUGÉE INCORRECTE (TÂCHE C)

Rappelons que, à l'issue des tâches de décision et du repérage d'erreurs, nous demandons aux participants d'expliquer pourquoi il y a une erreur sur l'élément qu'ils ont localisé sur une phrase jugée *incorrecte* (question-test n° 4 : « *Pourquoi y a-t-il une erreur ?* »).

Dans le but de mesurer le taux d'émission d'un discours explicatif chez les participants, les données verbales recueillies à cette tâche sont traitées qualitativement. Cela nous permet de les catégoriser selon qu'elles expriment la désignation de l'erreur (« *expression du terme pointeur* »), la proposition d'une version correcte (« *correction de l'erreur* ») et l'explication de l'erreur repérée (« *discours explicatif* »). À partir de ce classement, une analyse quantitative permet de mesurer la présence de ces catégories dans les discours émis par les participants. Ce sont les résultats de cette dernière analyse que nous présentons dans ce point.

4.2.2.1. TAUX D'ÉMISSION DU DISCOURS EXPLICATIF ET DE CATÉGORIES ADJACENTES

La définition de la catégorie de « discours explicatif » est issue du traitement des données qualitatives. Dans ce traitement, nous classons les données verbales selon qu'elles offrent une explication plus ou moins développée lorsqu'elles répondent à la question-test. À cet égard, nous rappelons que toutes les réponses des participants à la question-test n'expliquent pas forcément l'erreur ; certaines se limitent à la pointer (« *parce que ce n'est pas le verbe qui convient* »), d'autres recourent directement à la correction (« *parce que ce n'est pas 'estar', mais 'ser'* »)⁹⁷. Puisque les explications émises gardent parfois des liens très étroits avec les expressions de termes pointeurs et avec les propositions de correction, leur taux d'émission est calculé selon les « cas » de combinaison dégagés lors du traitement. Ces cas sont les suivants :

- (1) Expression du terme pointeur + Correction + Explication
- (2) Expression du terme pointeur + Explication
- (3) Correction + Explication
- (4) Expression du terme pointeur + Correction
- (5) Explication uniquement
- (6) Correction uniquement

⁹⁷ Nous rappelons que les critères de catégorisation ainsi que le traitement des données verbales sont expliqués dans le paragraphe 3.6.3. *Le discours sur l'erreur (Q3)*.

Les résultats issus de cette analyse montrent ainsi que les participants (tous groupes et sous-groupes confondus) émettent des explications sur la quasi-totalité des phrases jugées *incorrectes*. Les discours explicatifs des erreurs sont émis sur 97% de ces phrases chez le GrE (99% chez le GrE-A, 95% chez le GrE-B) et sur 94% chez le GrC.

À leur tour, les propositions de correction sont émises également sur une grande partie de phrases jugées *incorrectes* chez l'ensemble du groupe de participants : le GrE propose des corrections sur 75% de ces phrases jugées *incorrectes* (72% chez le GrE-A, 79% chez le GrE-B) ; le GrC émet des corrections sur la totalité de ces phrases (100%). Quant aux expressions du terme pointeurs, elles apparaissent seulement sur un tiers des phrases jugées *incorrectes* : 36% chez le GrE (aussi bien chez le GrE-A que chez le GrE-B) ; 38% chez le GrC.

Une analyse plus détaillée des combinaisons des trois catégories discursives montre que le cas de figure le plus employé par l'ensemble des participants est le (3) : les participants émettent une *explication* accompagnée d'une *correction* sur plus de la moitié des phrases jugées *incorrectes*. Nous avons observé ces occurrences sur 52% des discours chez le GrE (50% chez le GrE-A, 53% chez le GrE-B) et sur 59% chez le GrC.

En deuxième place, le discours des participants correspond au cas (1) : ils verbalisent l'« élément perturbateur » de la phrase qu'ils ont jugée *incorrecte* et rajoutent une *explication* et une *correction*. Ce cas de figure apparaît sur 20% des phrases jugées *incorrectes* par le GrE (20% chez le GrE-A, 21% chez le GrE-B) et sur 34% de celles jugées par le GrC.

En troisième place, uniquement chez le GrE, nous observons que les discours des participants s'inscrivent dans les cas (2) (les participants francophones verbalisent l'« élément perturbateur » et expliquent l'erreur) et (5) (le participant explique l'erreur sans désigner verbalement l'« élément perturbateur » et sans proposer une correction). Sur l'ensemble de phrases jugées *incorrectes*, ces combinaisons de catégories discursives sont observées, pour le cas (2), dans 14% des occurrences (15% chez le GrE-A, 11% chez le GrE-B) ; pour le cas (5), dans 12% (13% chez le GrE-A, 10% chez le GrE-B).

Enfin, puisque les absences d'explication sont très rares, les cas de figure (4) et (6) — lesquels excluent *l'explication* — n'ont lieu que sur très peu de phrases jugées *incorrectes*, aussi bien par le GrE (2% et 1%, respectivement) que par le GrC (3% dans chacun des cas).

L'ensemble de graphiques suivant illustre tout d'abord les taux d'émission de chacune des catégories discursives séparément, puis les taux de leurs combinaisons respectives selon le nombre d'occurrences observées lors de la tâche C. Les tableaux des résultats complets sont présentés en annexe sur CD-Rom.

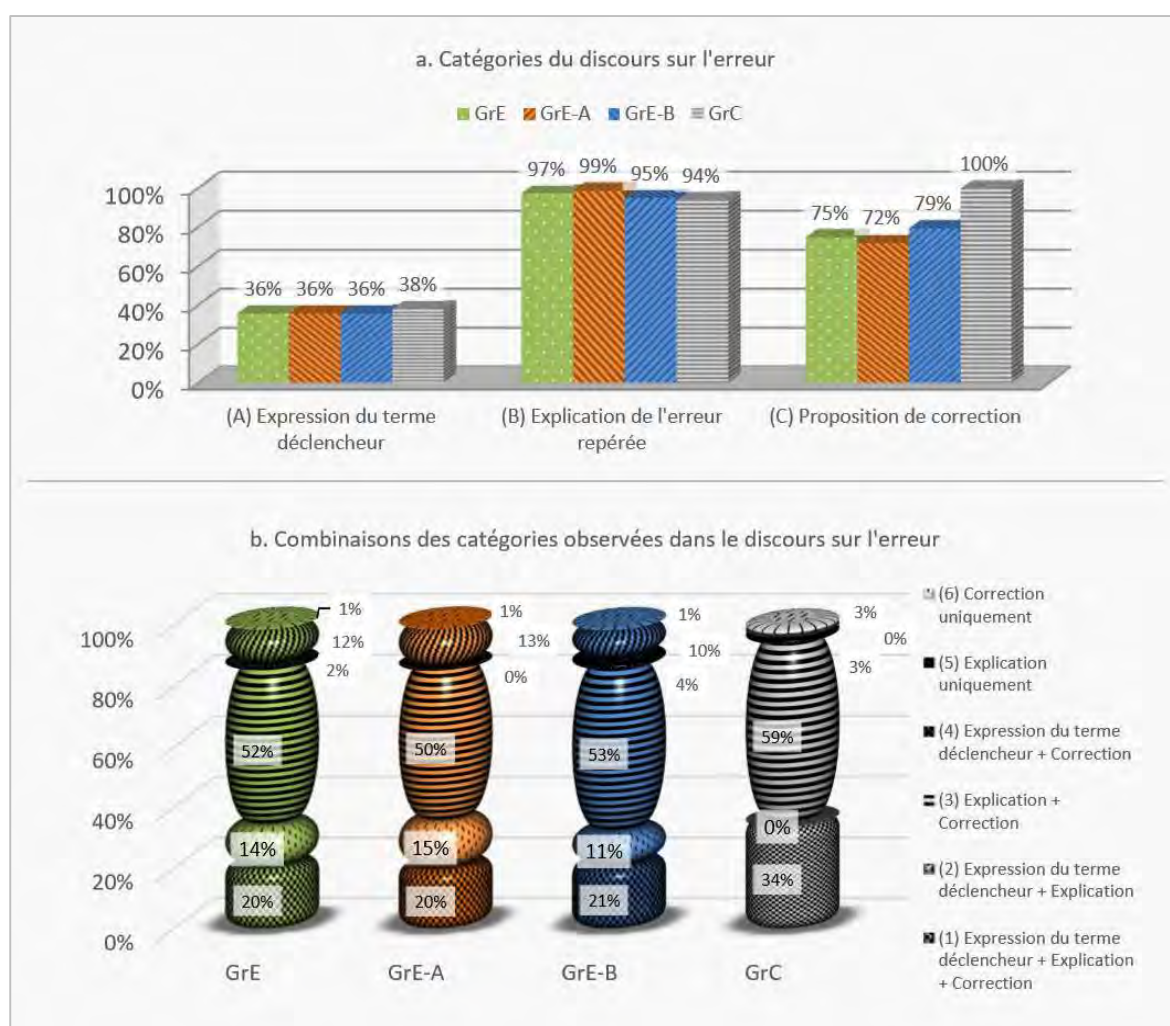


Figure 70 : Taux d'apparition des catégories discursives dans le discours sur l'erreur

Lorsque les catégories discursives sont analysées selon le type de phrase jugée, nous constatons qu'elles ne présentent guère de variation par rapport aux résultats généraux (présentés ci-dessus), notamment chez le GrC.

Dans le cas du GrE, bien que les résultats de l'*expression du terme pointeur* et ceux de l'*explication de l'erreur* soient similaires entre les phrases correctes et les incorrectes, ces dernières présentent un taux supérieur lorsqu'il s'agit des *propositions de correction*. En d'autres termes, en séparant les phrases correctes des phrases incorrectes, la seule différence que nous remarquons concerne les corrections proposées par le GrE : elles sont plus nombreuses lorsque les participants francophones jugent *incorrectes* les phrases incorrectes (79% contre 55% ; 75% contre 56% chez le GrE-A, 85% contre 54% chez le GrE-B).

Cette variation dans les taux de *proposition de correction* chez le GrE, modifie également la proportion des « cas » (combinaisons des catégories) observés lors de la tâche C, alors que les valeurs des phrases incorrectes gardent la même proportionnalité des résultats généraux (vus ci-dessus), les discours émis sur les phrases correctes mettent en deuxième position le cas (2) (le participant verbalise l'« élément perturbateur » et explique l'erreur) et, en troisième, le cas (5) (le participant explique l'erreur sans désigner verbalement l'« élément perturbateur » et sans proposer une correction).

Enfin, à partir de l'analyse du discours émis selon la catégorie lexicogrammaticale ciblée par les phrases jugées *incorrectes*, nous observons les résultats suivants :

- Par rapport à l'expression du terme pointeur, nous remarquons chez le GrE (dont le taux moyen d'émission est de 36%) que lorsqu'il s'agit des phrases aux prépositions *a/en* et aux modes verbaux *ind/sbj*, le taux d'émission est supérieur à la moyenne (54% et 48%, respectivement). Chez les GrC, les taux les plus élevés correspondent aux prépositions *por/para* et aux modes verbaux *ind/sbj* (30% et 49%, respectivement).
- En ce qui concerne l'explication de l'erreur repérée, toutes les phrases (quelle que soit la catégorie lexicogrammaticale qu'elles ciblent) atteignent des scores d'émission très élevés. Le GrE atteint le score maximal d'explication sur les phrases qui ciblent les modes verbaux *ind/sbj* (100%), auxquelles suivent en ordre

décroissant les prépositions *por/para* (98% ; 100% chez le GrE-A, 94% chez le GrE-B), les prépositions *a/en* (97% ; 100% chez le GrE-A, 94% chez le GrE-B) et les verbes *ser/estar* (95% ; 97% chez le GrE-A, 92% chez le GrE-B). Chez le GrC, même si l'ensemble de pourcentages est très élevé, aucun score ne dépasse le score de 95%, correspondant aux verbes *ser/estar*.

- Quant à la proposition de correction, nous observons chez le GrE des valeurs inférieures à la moyenne (qui est de 75%) sur les phrases ciblant les prépositions *a/en* (57% ; 63% chez le GrE-A, 50% chez le GrE-B) et les modes verbaux *ind/sbj* (42% ; 43% chez le GrE-A, 39% chez le GrE-B). Enfin, nous notons que le GrC propose des corrections sur l'ensemble de phrases jugées incorrectes.

En outre, l'analyse des « cas » de combinaison entre les catégories discursives chez les participants montre qu'un grand nombre de discours émis sur les phrases jugées *incorrectes* garde les mêmes proportionnalités observées dans les résultats généraux. Nous observons, néanmoins, chez le GrE que les discours émis sur les phrases qui ciblent les modes verbaux *ind/sbj* présentent des valeurs différentes de ceux qui sont émis sur le reste de phrases. En effet, contrairement à ce qui se passe dans la plupart des discours (où les participants expliquent l'erreur et proposent une correction), ceux à propos des phrases *ind/sbj* présentent des valeurs plus élevées d'explication sans correction ou expression du terme pointeur, ce qui réfère au cas (5). Ce cas de figure est observé notamment chez le GrE-B (36% des discours émis).

4.2.2.2. CORRESPONDANCE ENTRE LE DISCOURS EXPLICATIF ÉMIS ET LES CATÉGORIES LEXICOGRAMMATICALES CIBLÉS (DISCOURS EXPLICATIFS CIBLÉS)

À partir du traitement des discours explicatifs selon leur correspondance avec les catégories lexicogrammaticales ciblées dans notre matériel linguistique, nous obtenons des résultats sur le nombre de fois que les participants émettent des *discours explicatifs ciblés*, c'est-à-dire les explications abordant les structures sur lesquelles sont conçues les phrases du corpus.

Les résultats de ce traitement montrent, pour l'ensemble des participants, des taux d'émission de discours explicatifs ciblés très élevés. Le GrE atteint ainsi un score de 93% (93% chez le GrE-A, 92% chez le GrE-B) équivalant à 316 discours ciblés sur un total de 341 discours explicatifs émis (198 sur 213 chez le GrE-A ; 118 sur 128 chez le GrE-B). Quant au GrC, les explications des participants hispanophones sont ciblées à un taux de 94%, qui représente 250 occurrences sur 265. Ces pourcentages sont illustrés dans le graphique suivant.

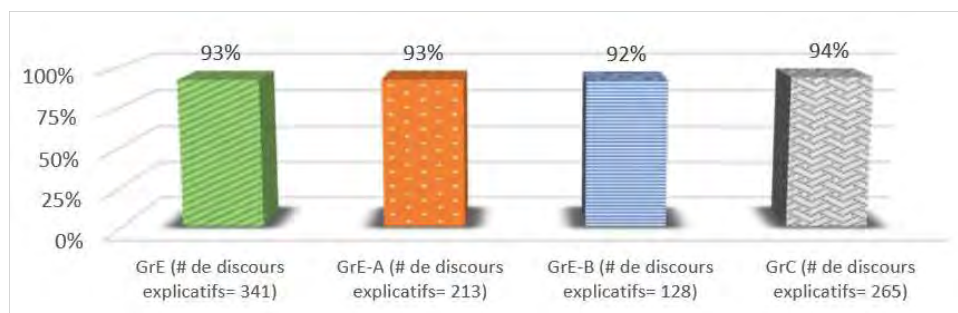


Figure 71 : Taux d'émission de discours explicatifs ciblés sur les catégories lexicogrammaticales du corpus

À partir de l'analyse des résultats par type des phrases, nous notons agréablement que les discours explicatifs émis sur les phrases incorrectes sont ciblés à un taux supérieur à 98% (taux le plus bas, atteint par le GrE-A). Or, les valeurs des phrases correctes, qui sont par définition « non justes », sont également élevées chez le GrE (70% chez le GrE-A et 63% chez le GrE-B) ; en d'autres termes, une bonne partie des phrases correctes (qui représentent 19% des phrases jugées *incorrectes* par le GrE) sont jugées, d'après les données verbales collectées, sur des critères qui s'accordent à notre corpus.

Quant au GrC, nous observons que les discours ciblés émis sur les phrases incorrectes, contrairement à ce l'on aurait pensé, n'atteignent pas le score maximal, même s'ils s'en approchent beaucoup (99%) ; cela se doit à deux cas isolés où une même participante, en s'exprimant sur des phrases incorrectes, focalise ses explications sur d'autres catégories non ciblées, tout en corrigeant immédiatement l'erreur présente sur la phrase sans l'expliquer (l'erreur est corrigée, mais elle n'est pas abordée dans l'explication). En ce qui concerne les phrases correctes (qui ne représentent que 5% des phrases jugées *incorrectes*), seulement deux discours ciblent les catégories de notre corpus (ce qui, en termes de pourcentage, équivaut à 13% des phrases correctes jugées *incorrectes*).

Le graphique suivant présente côte à côte les pourcentages obtenus par chaque groupe et sous-groupe selon le type de phrase sur laquelle porte l'explication émise.

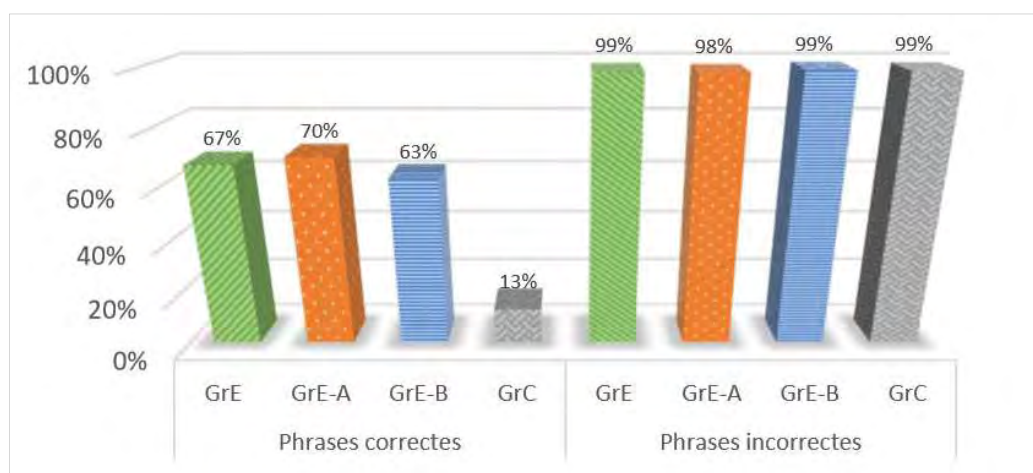


Figure 72 : Taux d'émission de discours explicatifs ciblés sur les catégories lexicogrammatisques du corpus (par type de phrase)

Enfin, l'observation des discours explicatifs selon leur correspondance avec les catégories lexicogrammatisques cibles montre chez les hispanophones des scores élevés sur l'ensemble des explications émises — même si aucun n'arrive à 100%.

Chez les francophones, les taux élevés sont observés sur les phrases aux modes verbaux *ind/sbj* (100%), aux prépositions *por/para* (96%) et aux verbes *ser/estar* (95%). En effet, le GrE présente des pourcentages supérieurs à 93% pour toutes les explications à l'exception de celles qui sont exprimées sur les phrases aux prépositions *a/en*. Ces explications ne ciblent la structure que dans 58% d'occurrences (58% chez le GrE-A ; 59% chez le GrE-B), ce qui indique qu'un nombre conséquent des explications émises sur ces phrases sont portées sur des structures étrangères à notre matériel linguistique.

Le graphique suivant présente les pourcentages des discours explicatifs ciblés émis sur chacune des structures cibles du corpus.

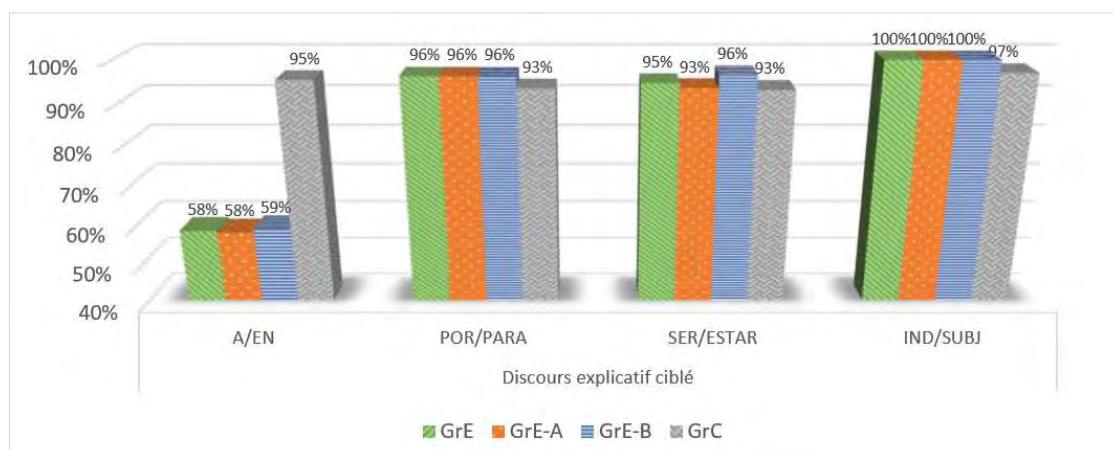


Figure 73 : Taux d'émission de discours explicatifs ciblés sur les catégories lexicogrammicales du corpus (par catégorie cible)

4.2.2.3. EN GUISE DE SYNTHÈSE

L'ensemble de traitements des données issues de la tâche d'explication d'erreurs sur les phrases jugées *incorrectes* nous a permis d'obtenir un certain nombre de résultats, que nous synthétisons ci-dessous :

1. Par rapport au taux d'utilisation des catégories dégagées du discours sur l'erreur (dont le discours explicatif).

GrE (GrE-A et GrE-B)	GrC
A. Expression du terme pointeur de l'erreur localisée	
a. Peu de verbalisations du <i>terme pointeur</i> sont observées sur les phrases jugées <i>incorrectes</i> ; elles ne sont émises que dans 36% de cas.	a'. Les verbalisations du <i>terme pointeur de l'erreur localisée</i> sont émises seulement sur 38% des phrases jugées <i>incorrectes</i> .
b. Les taux atteints lorsque l'on observe les résultats par types de phrase s'assimilent aux phrases correctes est légèrement supérieur à celui des incorrectes (39% contre 35%).	b'. Chez le GrC, les termes déclencheurs sont exprimés davantage sur les phrases correctes (47% contre 37%).
c. L'analyse des résultats par catégorie lexicogrammical cible montre des valeurs nettement supérieures à la moyenne sur les phrases qui ciblent les prépositions <i>a/en</i> (54%,	c'. Les taux d' <i>expression du terme pointeur</i> sont supérieurs sur les phrases aux prépositions <i>por/para</i> (35%) et aux modes verbaux <i>ind/sbj</i> (49%).

dont une grande partie vient des résultats du GrE-A) et les modes verbaux <i>ind/sbj</i> (48%, dont la partie la plus élevée vient des résultats du GrE-B).	
B. Explication de l'erreur	
a. Les explications sur l'erreur sont émises sur la quasi-totalité des phrases jugées <i>incorrectes</i> (97%, dans le groupe principal, 99% chez le GrE-A et 95% chez le GrE-B).	a'. Idem (94%).
b. Pas de différence significative entre les taux atteints sur les phrases correctes et les incorrectes.	b'. Idem.
c. Les taux d'explications sont élevés sur toutes les catégories lexicogrammaticales, notamment sur les modes verbaux <i>ind/sbj</i> , groupe de phrases qui atteint le score maximal chez l'ensemble de sous-groupes.	c'. Les taux d'explications obtenus par le GrC sont élevés sur chacune des catégories lexicogrammaticales. Les explications exprimées sur les phrases aux verbes <i>ser/estar</i> obtiennent le score d'émission le plus élevé (95%).
C. Proposition de correction de l'erreur	
a. Les propositions de corrections sont émises sur 75% de ces phrases jugées <i>incorrectes</i> (72% chez le GrE-A, 79% chez le GrE-B).	a'. Les propositions de correction sont émises sur la totalité des phrases jugées incorrectes (100%).
b. Les participants proposent moins de corrections lorsqu'il s'agit des phrases correctes jugées à tort <i>incorrectes</i> (55% contre 79% dans le groupe principal, 56% contre 75% chez le GrE-A et 54% contre 85% chez le GrE-B).	b'. Puisque les participants proposent des corrections pour l'ensemble de phrases jugées <i>incorrectes</i> , il n'y a pas de différence entre les résultats analysés par type de phrase.
c. Les taux de propositions de <i>correction</i> sont toujours moins élevés sur les phrases aux prépositions <i>a/en</i> et, surtout, aux modes verbaux <i>ind/sbj</i> , aussi bien chez le GrE-A que chez le GrE-B.	c'. Les taux de propositions de correction atteignent le score maximal sur chacune des catégories, à l'exception des modes verbaux <i>ind/sbj</i> où le score est de 99%.
D. Cas de combinaison entre les catégories de discours sur l'erreur	
a. Les verbalisations émises sur les phrases jugées <i>incorrectes</i> (qu'il s'agisse des phrases correctes ou incorrectes) comportent principalement des explications accompagnées de corrections de l'erreur. Cette combinaison de catégories est observée sur plus de la moitié des discours sur l'erreur.	a'. Idem.
b. Bien que les participants expriment des explications accompagnées de corrections sur la plupart de catégories lexicogrammaticales, les discours émis sur les phrases aux modes verbaux <i>ind/sbj</i> présentent des scores élevés d'explications isolées (sans expression du terme pointeur ni correction) : 30% chez le GrE, 27% chez le GrE-A et 36 chez le GrE-B.	b'. Observés par catégories lexicogrammaticales, les taux atteints suivent le schéma des résultats généraux : Les discours se composent principalement d'explications accompagnées de corrections dans tous les cas.

2. Par rapport à la correspondance entre les discours explicatifs et les catégories lexicogrammicales.

GrE (GrE-A et GrE-B)	GrC
a. Les discours explicatifs des participants du GrE sont ciblés sur les catégories lexicogrammicales à un taux supérieur à 92% (taux le plus bas, obtenu par le GrE-B).	a'. Idem (94%).
b. Les discours explicatifs émis sur les phrases incorrectes sont ciblés à un taux supérieur à 98% (taux le plus bas, obtenu par le GrE-A) ; ceux qui sont émis sur les phrases correctes sont ciblés à 67% (70% chez les GrE-A, 63% chez le GrE-B).	b'. Idem (99%). Le GrC n'atteint pas le score maximal sur les phrases incorrectes, non pas parce qu'ils se sont trompés, mais parce que deux explications ciblent des parties non erronées des phrases, tout en corrigeant les véritables erreurs directement, sans les expliquer. Quant aux explications émises sur les phrases correctes, elles atteignent un score de 13%, taux qui correspond à 2 explications sur 15.
c. Les discours explicatifs ciblent correctement les catégories lexicogrammicales abordées dans le corpus dans presque tous les cas. Si la plupart des catégories sont ciblées à un taux supérieur à 93% (taux le plus bas obtenu par le GrE-A sur verbes <i>ser/estar</i>), les prépositions <i>a/en</i> sont ciblées seulement dans 58% des cas.	c'. Compte tenu des catégories lexicogrammicales abordées dans le corpus, les discours explicatifs du GrC sont ciblés dans tous les cas à un taux supérieur à 93% (taux obtenu sur les prépositions <i>por/para</i> et les verbes <i>ser/estar</i>).

4.2.3. EN GUISE DE CONCLUSION

Dans cette deuxième partie, nous avons dévoilé les résultats de la tâche de repérage d'erreurs (tâche B) et une partie des résultats obtenus à partir des traitements de données verbales issues de la tâche d'explication des erreurs repérées (tâche C).

Nous observons ainsi une étroite relation existant entre l'émission du jugement et le repérage : rares sont les cas où les participants francophones n'arrivent pas à localiser des erreurs sur les phrases qu'ils jugent *incorrectes* (2 cas sur 351 occurrences) ; par ailleurs, ces cas ne sont jamais observés chez les hispanophones. Quant à l'explication, nous observons qu'elle n'est pas systématique : bien que les participants s'expriment

toujours à propos de l'élément perturbateur qu'ils localisent sur les phrases (qu'il s'agisse d'une véritable erreur ou pas), ces verbalisations n'expliquent pas dans tous les cas pourquoi il est erroné ; certains discours se limitent même à désigner et à corriger l'erreur (notamment chez les hispanophones). En outre, l'analyse de la justesse de localisations, qui évalue indirectement celle des explications, montre des taux qui, tout en étant élevés, ne sont pas parfaits.

Les pourcentages relevés rendent compte, à nos yeux, de la capacité des participants à localiser des erreurs sur des phrases jugées incorrectes et à expliquer ces erreurs non pas arbitrairement, mais en ciblant les structures lexicogrammaticales sur lesquelles sont fondées les phrases jugées. De prime abord, les résultats montrent que les participants francophones disposent en effet de ces capacités.

4.3. QUEL TYPE DE DISCOURS L'ÉTUDIANT FRANCOPHONE UTILISE-T-IL POUR EXPLIQUER UNE ERREUR DANS UNE PHRASE ? (Q3)

Dans le but de répondre à notre troisième question de recherche, nous nous intéressons à présent aux traitements qualitatifs des données et aux résultats que nous en avons obtenus. Ces résultats correspondent aux données verbales collectées lors de la tâche C.

Rappelons que ces données verbales sont classées en trois grandes catégories : les désignations des erreurs (*termes pointeurs*), les explications (*discours explicatifs*) et les corrections (*propositions de correction*). Étant donné leurs taux d'apparition dans le discours des participants (abordés dans le point précédent), les résultats auxquels nous nous consacrons ici tiennent compte de l'ensemble de catégories dans la mesure où elles peuvent nous donner des pistes sur les stratégies d'explications mises en œuvre par les apprenants au moment d'expliquer l'erreur d'une phrase.

Dans cette perspective, nous abordons des résultats relatifs :

- à l'expression des termes pointeurs, compte tenu :
 - de leur moment d'énonciation dans le discours (au début, au milieu, à la fin⁹⁸) ;
 - et du vocabulaire employé pour désigner l'erreur (des mots de la phrase, des déictiques ou du métalangage)
- aux discours explicatifs ciblés, compte tenu du contenu métalinguistique qu'ils portent (discours ciblés métalinguistiques et non métalinguistiques)
- aux propositions de correction selon :
 - le moment où elles apparaissent par rapport aux discours explicatifs (avant, pendant, après ou sans l'explication) ;
 - et leur correspondance avec les versions corrigées des phrases incorrectes

⁹⁸ Les moments ici mentionnés correspondent à la place de l'expression du terme pointeur par rapport aux discours explicatifs et aux propositions de correction. Ainsi, une énonciation *au début* indique que le terme pointeur est exprimé avant l'explication et la correction ; *au milieu*, qu'il est exprimé entre les deux ; et *à la fin*, qu'il est énoncé après les autres types de discours.

4.3.1. EXPRESSION DE TERMES POINTEURS DE L'ERREUR

Rappelons que l'expression de termes pointeurs n'apparaît dans le discours des participants qu'à 37% des fois, calculée sur la totalité des verbalisations réalisées sur les phrases jugées *incorrectes* (tous groupes confondus). Les résultats que nous présentons dans ce point correspondent donc :

- à 125 verbalisations extraites de 351 discours émis par le GrE (77 sur 216 chez le GrE-A ; 48 chez le GrE-B)
- à 107 verbalisations détachées de 283 discours émis par le GrC

4.3.1.1. MOMENT D'ÉNONCIATION

Les résultats de notre analyse montrent que l'ensemble des participants énoncent le *terme pointeur de l'erreur* principalement en début du discours, avant d'expliquer l'erreur ou d'y proposer une correction. Ce constat est observé sur l'ensemble de résultats, indépendamment du fait que l'analyse soit réalisée par type de phrase ou par catégorie lexicogrammaticale cible.

Ainsi, nous relevons chez le GrE que sur un total de 125 occurrences (77 chez le GrE-A ; 48 chez le GrE-B), 90% (87% chez le GrE-A ; 94% chez le GrE-B) sont réalisées au début du discours. Il en va de même chez le GrC qui exprime des termes pointeurs au début du discours dans 88% des cas sur un total de 107 occurrences.

Nous intéressant donc aux occasions où les participants expriment des *termes pointeurs* à d'autres moments dans le discours, nous observons chez le GrE un seul cas d'énonciation en fin du discours (moins de 1% sur 125 verbalisations⁹⁹) ; le reste des termes pointeurs sont énoncés au milieu sans égard pour le type de phrase ou pour la

⁹⁹ Nous notons à la ligne que cette unique occurrence concerne une phrase incorrecte ciblant le choix des modes verbaux ind/sbj.

catégorie lexicogrammaticale cible. Quant au GrC, les termes pointeurs sont exprimés aussi bien au milieu qu'à la fin, notamment sur les phrases incorrectes ; par ailleurs, les énonciations observées à *la fin* ne concernent que les verbes *ser/estar* et les modes verbaux *ind/sbj*.

Le graphique suivant, issu de l'analyse générale, illustre les pourcentages d'émission de termes pointeurs de l'erreur selon le moment où ils sont énoncés dans le discours. Des tableaux récapitulant les résultats par type de phrase et par catégorie lexicogrammaticale sont présentés en annexe sur CD-Rom.

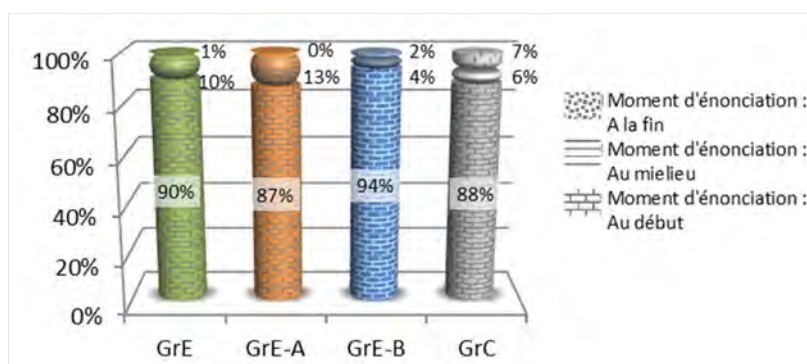


Figure 74 : Graphique illustrant les pourcentages d'émission du terme pointeur de l'erreur selon le moment d'énonciation

4.3.1.2. VOCABULAIRE EMPLOYÉ POUR POINTER L'ERREUR

Rappelons que, après avoir été analysées qualitativement, les données liées aux termes pointeurs sont classées en fonction du vocabulaire employé pour désigner l'erreur. Cette classification est faite selon que les participants se servent d'un mot de la phrase uniquement, d'un déictique uniquement ou du métalangage.

Les résultats de l'analyse montrent que l'ensemble des groupes utilisent ces catégories discursives à des parts plus ou moins égales. On remarque toutefois que les pourcentages concernant l'utilisation du métalangage sont plus élevés chez l'ensemble des groupes et sous-groupes :

- sur un total de 125 expressions de termes pointeurs repérées dans les discours du GrE (77 chez le GrE-A ; 48 chez le GrE-B), 50 emploient du métalangage pour

désigner l'erreur dans la phrase (31 chez les GrE-A ; 19 chez le GrE-B). Le recours au métalangage pour pointer l'erreur est ainsi observé sur 40% des cas, tous sous-groupes confondus.

- Chez le GrC, sur un total de 107 termes pointeurs exprimés, nous observons 40 occurrences où le métalangage est employé, soit 37% des cas.

Le graphique suivant montre, sous la forme d'un histogramme empilé, les proportions d'émission de termes déclencheurs selon le vocabulaire employé pour désigner l'erreur. Chaque catégorie est représentée par des motifs de remplissage distincts.

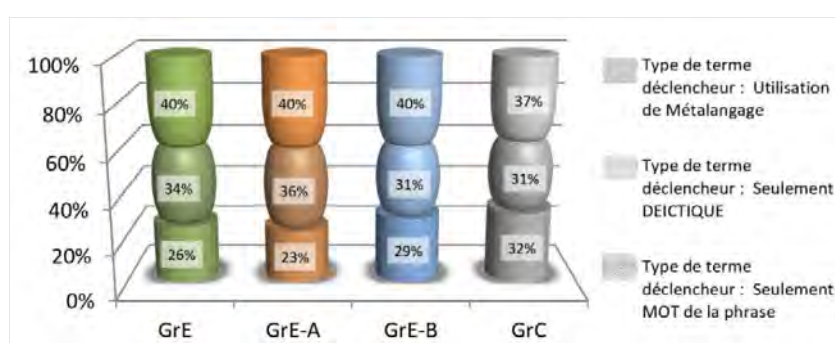


Figure 75 : Graphique illustrant les pourcentages d'émission du terme pointeur de l'erreur selon le vocabulaire employé

L'observation des résultats selon le type de phrase montre, chez le GrE, que les taux d'utilisation de la catégorie du métalangage sont beaucoup plus élevés lorsque les participants désignent ce qu'ils croient être une erreur sur les phrases correctes (65% de termes ; 63% chez le GrE-A, 70% chez le GrE-B). Pour ce qui est des phrases incorrectes, les pourcentages sont plus ou moins répartis de la même façon par catégorie ; malgré cela, nous relevons des valeurs un peu plus élevées sur l'emploi des déictiques pour désigner l'erreur (38% des termes ; 41% chez le GrE-A, 34% chez le GrE-B).

Quant au GrC, si les taux des termes pointeurs émis sur les phrases incorrectes semblent privilégier l'usage de métalangage, le schéma est différent dès il s'agit des phrases correctes. En effet, lorsqu'ils désignent des erreurs sur ce type de phrases, les hispanophones emploient davantage de mots déictiques (86%).

Le graphique suivant présente côte à côte les pourcentages obtenus selon le type de phrase. Le nombre d'occurrences traitées est détaillé dans un tableau de résultats que nous présentons en annexe sur CD-Rom.

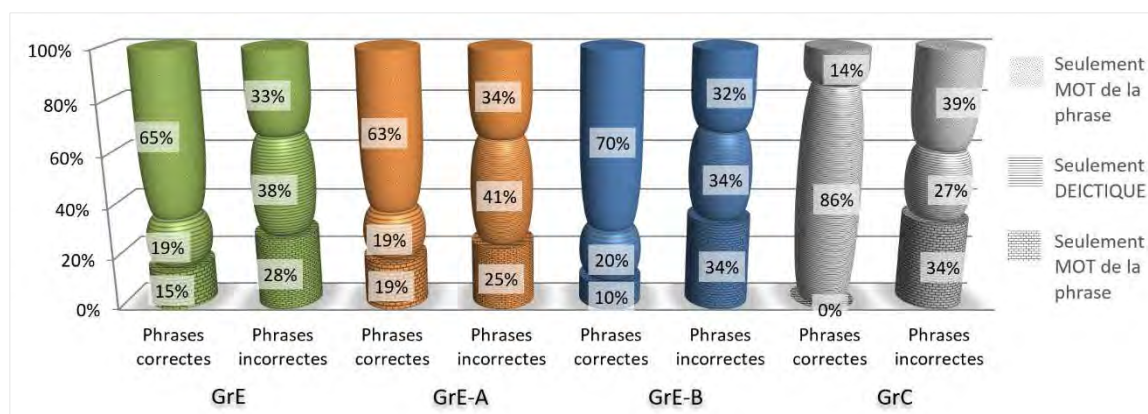


Figure 76 : Pourcentages d'émission du terme pointeur de l'erreur selon le vocabulaire employé (analyse par type de phrase)

Chez le GrE, les termes déclencheurs sont exprimés principalement par l'emploi du métalangage. Néanmoins, analysés par catégorie lexicogrammaticale, les résultats nous montrent que les valeurs atteintes lors de l'utilisation du métalangage ne sont élevées que lorsque les participants s'expriment sur les phrases qui ciblent les **prépositions a/en** (75% ; 78% chez le GrE-A, 73% chez le GrE-B) et les **modes verbaux ind/sbj** (56% ; 58% chez le GrE-A, 50% chez le GrE-B). Les termes pointeurs exprimés sur les phrases aux prépositions *por/para* utilisent principalement de *mots déictiques* (59% ; 63% chez le GrE-A, 56% chez le GrE-B), tandis que ceux qui sont exprimés sur les phrases aux verbes *ser/estar* utilisent autant de *mots de la phrase* que de *mots déictiques* (42% pour chaque catégorie).

Enfin, en ce qui concerne le GrC, nous relevons des valeurs assez homogènes entre les catégories et le type de vocabulaire employé dans l'expression du terme pointeurs. Nous soulignons néanmoins que les taux d'utilisation du métalangage sont plus élevés sur les phrases ciblant les verbes *ser/estar* (40%) et les modes verbaux *ind/sbj* (46%) que sur les autres catégories lexicogrammaticales.

Le tableau suivant rassemble des informations sur le nombre total de phrases jugées *incorrectes* selon la catégorie lexicogrammaticale cible, ainsi que le nombre de termes pointeurs exprimés sur ces phrases. Il synthétise également les pourcentages que nous venons de présenter, lesquels sont issus des tableaux d'analyse (ces tableaux sont contenus dans le CD-Rom d'annexes).

Groupe	Catégorie cible	Nombre total de phrases considérées incorrectes	# total de jugements [1]	# total de termes pointeurs exprimés	Type de terme déclencheur		
					Seulement MOT de la phrase	Seulement DÉICTIQUE	Utilisation de métalangage
GrE	a/en	351	37	20	15%	10%	75%
	por/para		53	17	35%	59%	6%
	ser/estar		156	38	42%	42%	16%
	ind/sbj		105	50	14%	30%	56%
GrE-A	a/en	216	19	9	11%	11%	78%
	por/para		26	8	25%	63%	13%
	ser/estar		94	22	45%	50%	5%
	ind/sbj		77	38	13%	29%	58%
GrE-B	a/en	135	18	11	18%	9%	73%
	por/para		27	9	44%	56%	0%
	ser/estar		62	16	38%	31%	31%
	ind/sbj		28	12	17%	33%	50%
GrC	a/en	283	46	14	36%	36%	29%
	por/para		48	17	41%	41%	18%
	ser/estar		96	30	30%	30%	40%
	ind/sbj		93	46	28%	26%	46%

Tableau 21 : Synthèse des résultats sur le vocabulaire employé lors de l'énonciation de termes pointeurs selon les catégories lexicogrammaticales ciblées

4.3.1.3. EN GUISE DE SYNTHÈSE

Le traitement des données verbales liées à l'expression de termes pointeurs lors de la tâche d'explication d'erreurs sur les phrases jugées *incorrectes* nous a permis d'obtenir un certain nombre de résultats, que nous synthétisons ci-dessous :

1. Par rapport au moment d'énonciation du terme pointeur :

GrE (GrE-A et GrE-B)	GrC
a. Le terme déclencheur est énoncé dans la plupart des cas en début du discours, avant d'expliquer l'erreur ou d'y proposer une correction (90% chez le GrE, 87% chez le GrE-A et 94% chez le GrE-B). Les rares cas où il est énoncé en milieu du discours ont lieu lorsque les participants s'expriment sur des phrases ciblant les prépositions <i>a/en</i> et les modes verbaux <i>ind/sbj</i> .	a'. Les participants hispanophones énoncent le terme déclencheur principalement en début de discours (88%) ; cependant, ils atteignent un score plus élevé d'émission à la fin du discours que celui du GrE (7%). Ces cas concernent notamment les discours émis sur phrases ciblant les verbes <i>ser/estar</i> et les modes verbaux <i>ind/sbj</i> .

2. Par rapport au vocabulaire employé pour exprimer le terme pointeur :

GrE (GrE-A et GrE-B)	GrC
a. L'analyse générale montre que, pour désigner l'erreur, les participants privilégient un peu plus l'usage du métalangage à celui de mots de la phrase ou de déictiques.	a'. <i>Idem.</i>
b. Lorsque les résultats sont analysés par type de phrases, nous constatons que les participants emploient le métalangage notamment pour désigner une erreur sur les phrases correctes (spécialement le GrE-B) et que, s'agissant des phrases incorrectes, ce sont les déictiques qui prennent le dessus (en particulier chez le GrE-A).	b'. Lorsque l'on extrait les phrases correctes de l'ensemble de phrases jugées <i>incorrectes</i> , les termes déclencheurs verbalisés sur celles-ci sont exprimés principalement par des déictiques.
c. L'analyse des résultats par catégorie lexicogrammaticale, montre que le métalangage est employé principalement sur les phrases qui ciblent les prépositions <i>a/en</i> et les modes verbaux <i>ind/sbj</i> .	c'. Nous notons que les déictiques, tout comme les mots pointés, sont employés pour désigner l'erreur sur les phrases qui ciblent les prépositions <i>a/en</i> et <i>por/para</i> , alors que le métalangage est utilisé sur les phrases qui ciblent les verbes <i>ser/estar</i> et les modes verbaux <i>ind/sbj</i> .

4.3.2. DISCOURS EXPLICATIF CIBLÉ

Un grand nombre de discours explicatifs émis par les participants sont ciblés : 316 discours ciblés sur 341 chez le GrE (198 sur 213 chez le GrE-A ; 118 sur 128 chez le GrE-B) et à 250 sur 265 chez le GrC.

À partir de la catégorisation que ces discours (expliquée dans le paragraphe 3.6.3), nous obtenons des extraits de discours qui sont classés selon qu'ils offrent des explications métalinguistiques (ML) ou non métalinguistiques (NML), lesquelles sont analysées à leur tour selon leur taux d'émission et leur contenu :

- Le groupe des explications ML comprend les verbalisations relevant, soit des règles de grammaire (correspondant à la norme), soit des règles fonctionnelles

(relatives à l'usage). Il s'agit, pour la plupart, des conceptualisations acquises par les apprenants tout au long de leur apprentissage d'ELE.

- Les explications NML regroupent plusieurs types de discours explicatifs qui réfèrent davantage aux expériences que les sujets ont eues avec la L2 et à leur intuition sur le niveau de correction de la phrase.

Nous soulignons que, si à plusieurs occasions ces catégories sont verbalisées distinctement, une partie des explications regroupe dans une même occurrence aussi bien des discours ML que des NML. Ces explications mixtes sont classées à part dans *l'organisation du discours explicatif ciblé* (paragraphe A), mais elles sont intégrées dans les analyses réalisées sur les éléments ML ou NML contenus dans le discours ciblé (paragraphe B et C).

4.3.2.1. ORGANISATION DU DISCOURS EXPLICATIF CIBLÉ

Les résultats de cette première analyse montrent, tout d'abord, que les explications mixtes (réunissant des discours ML et NML) représentent une petite part des discours explicatifs ciblés pour l'ensemble des participants :

- Chez le GrE, sur 316 discours explicatifs ciblés enregistrés (198 chez le GrE-A ; 118 chez le GrE-B), 92 présentent des éléments ML et NML qui se mélangent (48 chez le GrE-A ; 24 chez le GrE-B) ;
- Quant au GrC, sur leurs 250 discours explicatifs ciblés, 48 contiennent des explications mixtes.

Nous intéressant donc aux catégories où chaque discours est émis distinctement, nous observons que les francophones se servent *un peu plus* d'explications NML lors de la tâche C. Nous remarquons toutefois que la différence de pourcentage entre ces discours et les explications ML est vraiment minuscule (3%). En effet, observés par sous-

groupes, les résultats montrent que les explications enregistrées chez le GrE-A sont de nature plutôt ML : 79 occurrences sur 198 font recours à des règles fonctionnelles ou à du métalangage (40%). À son tour, le GrE-B enregistre davantage d'explications NML : 55 occurrences sur 118 (47%). Sachant que les discours mixtes contiennent, par définition, autant d'éléments ML que d'éléments NML, les pourcentages relevés nous permettraient d'affirmer que les participants du GrE emploient, en principe, autant l'un que l'autre.

Chez les hispanophones, les explications sont notamment d'ordre ML : 123 occurrences sur 250 explications sont liées à des règles fonctionnelles ou emploient du métalangage.

Le graphique suivant illustre, sous la forme d'un histogramme empilé, les pourcentages qu'obtient chaque catégorie sur la totalité des discours ciblés émis à la tâche C. Différents motifs de remplissage sont utilisés pour représenter les catégories discursives.

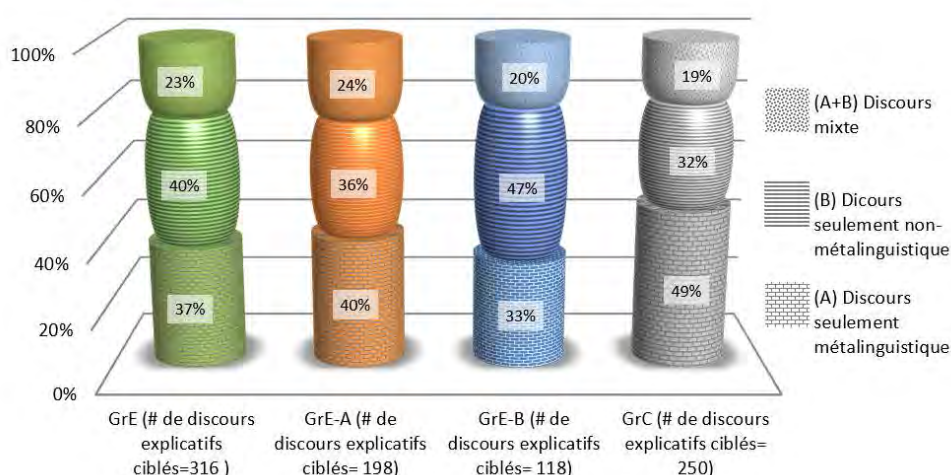


Figure 77 : Graphique illustrant l'organisation du discours explicatif ciblé selon leur contenu métalinguistique (ML) ou non métalinguistique (NML)

En ce qui concerne les résultats de l'analyse par type de phrase, nous n'observons pas de différence remarquable entre les discours émis sur les phrases correctes et les incorrectes. En outre, étant donné que les phrases correctes jugées *incorrectes* par les groupes ne sont pas très nombreuses, il est difficile d'établir un paramètre sur ces discours. En ce sens, n'en tenant compte que des pourcentages des phrases incorrectes,

les valeurs obtenues par chacun des groupes respectent le même schéma observé sur les résultats généraux.

Le graphique que nous présentons ci-dessous compare les pourcentages des discours ML, NML et mixtes de chaque groupe et sous-groupe selon que l'explication est portée sur les phrases correctes ou incorrectes.

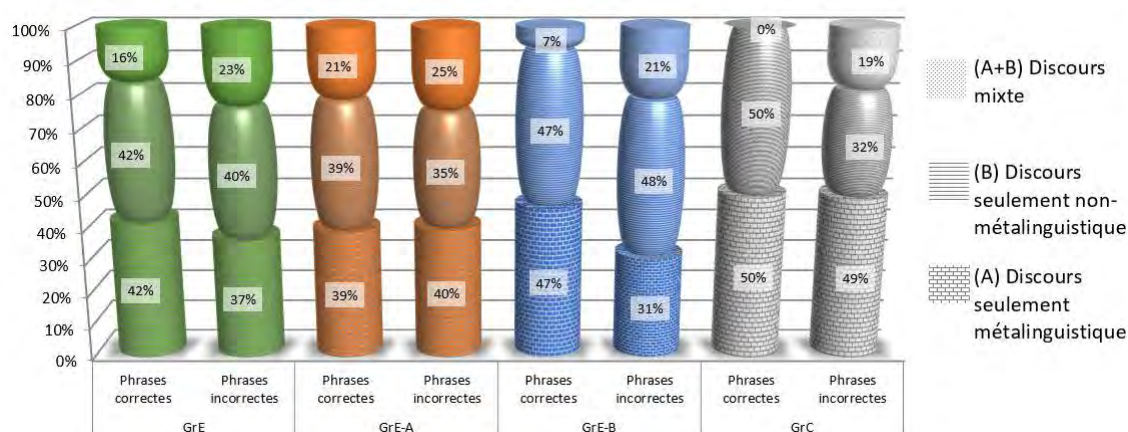


Figure 78 : Graphique illustrant l'organisation du discours explicatif ciblé selon le type de phrase jugée

Enfin, l'analyse par catégorie lexicogrammaticale montre, chez le GrE, que les participants emploient principalement des discours *uniquement NML* sur toutes les phrases à l'exception de celles qui ciblent les **modes verbaux *ind/sbj***. En effet, sur un total de 105 explications des erreurs liées aux modes (77 chez le GrE-A ; 28 chez le GrE-B), les références à des règles fonctionnelles ou à des règles de grammaire apparaissent dans plus de la moitié de cas (65% ; 70% chez le GrE-A, 50% chez le GrE-B) — sans inclure les discours mixtes, qui comportent également du contenu ML.

En ce qui concerne le GrC, nous trouvons des taux élevés dans l'utilisation du discours ML dans toutes les explications à l'exception de celles qui ciblent les **prépositions *a/en***. Ce groupe de phrases n'atteint que 27% en émission de discours seulement ML, contre 46% en discours seulement NML.

Les résultats de l'ensemble de groupes et sous-groupes sont illustrés dans graphique suivant, qui présente les pourcentages de chaque type de discours (ML, NML et mixte) compte tenu des catégories lexicogrammaticales ciblées dans le matériel linguistique. Pour faciliter la lecture, le graphique est fractionné en deux parties : celle du haut met

côte à côte les groupes généraux (GrE et GrC) ; celle du bas, les sous-groupes expérimentaux (GrE-A et GrE-B).

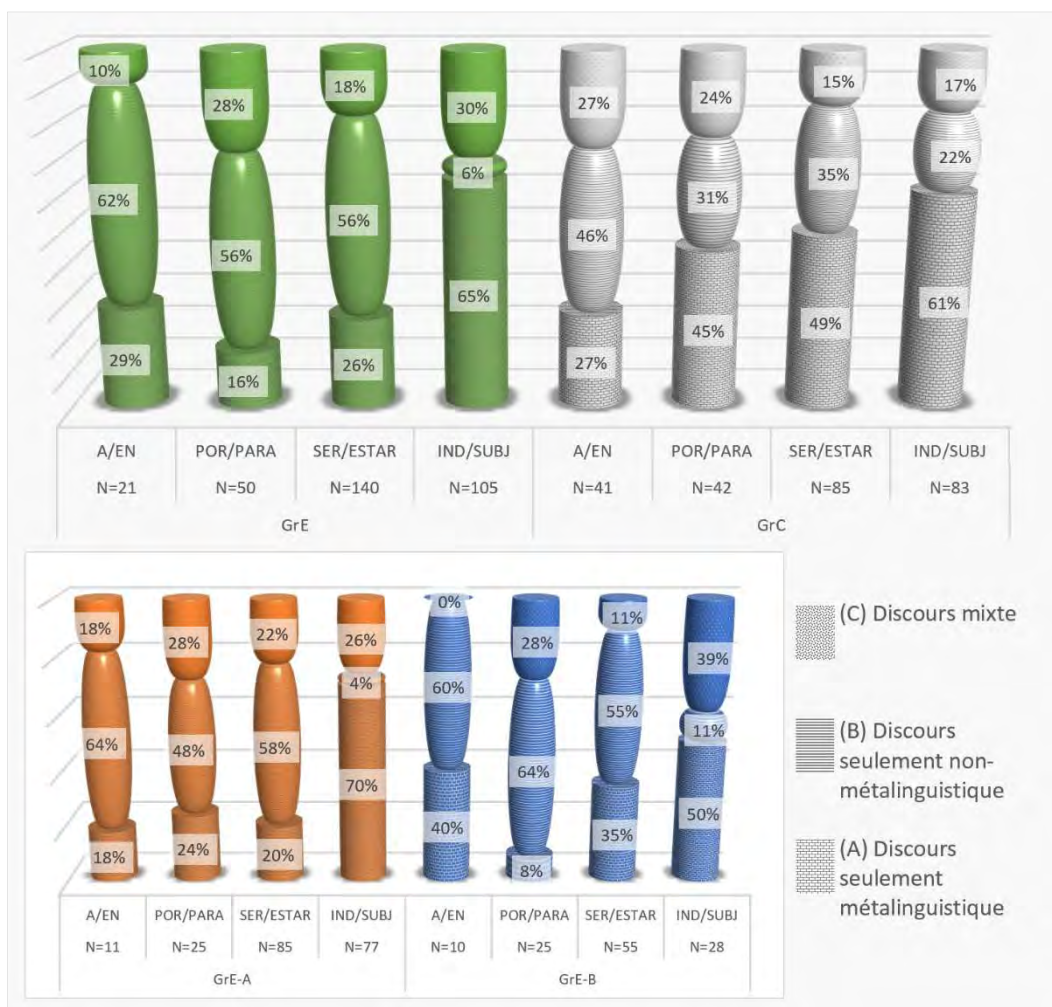


Figure 79 : Graphique illustrant l'organisation du discours explicatif ciblé selon leur contenu métalinguistique (ML) ou non métalinguistique (NML) — analyse par catégorie lexicogrammaticale cible

4.3.2.2. ÉLÉMENTS MÉTALINGUISTIQUES (ML) CONTENUS DANS LE DISCOURS CIBLÉ : RÈGLES ET FONCTIONS

Comme nous venons de le voir, les discours explicatifs ciblés de l'ensemble de participants contiennent pratiquement autant d'éléments ML que NML.

Ayant pour but l'observation détaillée des éléments ML contenus dans les discours explicatifs, une analyse qualitative est réalisée afin de catégoriser les explications des participants selon qu'elles utilisent :

- un **discours ML grammatical** (relatif aux règles de grammaire ou au métalangage) ;
- un **discours ML notionnel-fonctionnel** (relatif aux règles d'usage ou fonctions) ; ou
- un discours ML mixte mélangeant métalangage et fonctions.

Afin d'observer la totalité d'éléments ML contenus dans les explications, l'ensemble des discours métalinguistiques sont catégorisés, aussi bien ceux qui contiennent des explications uniquement ML que ceux qui sont accompagnés d'éléments NML (mixtes).

À l'issue de l'analyse des données, les résultats obtenus nous permettent de constater que, dans une grande partie des occurrences enregistrées, les participants recourent principalement au discours grammatical lorsqu'ils émettent des explications ML. En effet, chez le GrE, 52% de ces explications ML (soit 98 explications sur 190) sont émises en employant uniquement des règles de grammaire ou du métalangage et, en sus, 16% (soit 31 explications sur 190) sont mixtes — ce qui veut dire qu'elles se servent également des règles de grammaire. Observés par sous-groupes, ces taux sont totalement en accord avec les valeurs du groupe général. En ce qui concerne le GrC, sur le total d'explications ML émises, 44% sont effectuées uniquement par l'utilisation d'un discours grammatical (soit 74 explications sur 170) et 22% sont mixtes (soit 38 explications sur 170).

L'histogramme empilé que nous présentons ci-dessous illustre les pourcentages obtenus par chaque groupe et sous-groupe par rapport aux types d'explications ML émises en tâche C.

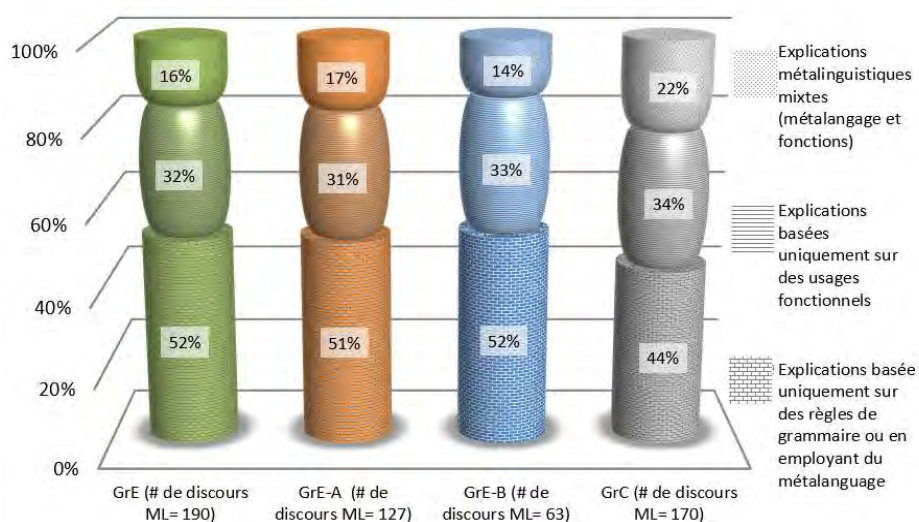


Figure 80 : Typologies du discours explicatif ciblé métalinguistique (ML)

En ce qui concerne l'analyse des discours ML par type de phrase, nous trouvons que les explications émises sur les phrases incorrectes, étant très nombreuses, se correspondent avec les résultats généraux que nous avons présentés ci-dessus. Or, au sujet des explications émises sur les phrases correctes, nous observons chez le GrE un taux supérieur à la moyenne dans les explications qui emploient uniquement du discours grammatical : 56% (65% chez le GrE-A ; 38% chez le GrE-B), équivalant à 14 explications sur 25 (11 sur 17 chez le GrE-A ; 3 sur 8 chez le GrE-B).

Enfin, puisque nous présentons nos résultats en pourcentages, le GrC obtient un taux de 100% de discours uniquement notionnels-fonctionnels sur les phrases correctes. Nous notons, néanmoins, que ce taux n'est pas représentatif. Rappelons que, parmi les explications réalisées sur les phrases correctes, seules 2 ciblent correctement la catégorie lexicogrammaticale des phrases ; un taux si élevé s'explique donc par le simple fait que la seule explication émise sur les phrases correctes comporte du contenu métalinguistique notionnel-fonctionnel.

Le graphique suivant illustre ces résultats compte tenu du type de phrase sur laquelle porte l'explication ML.

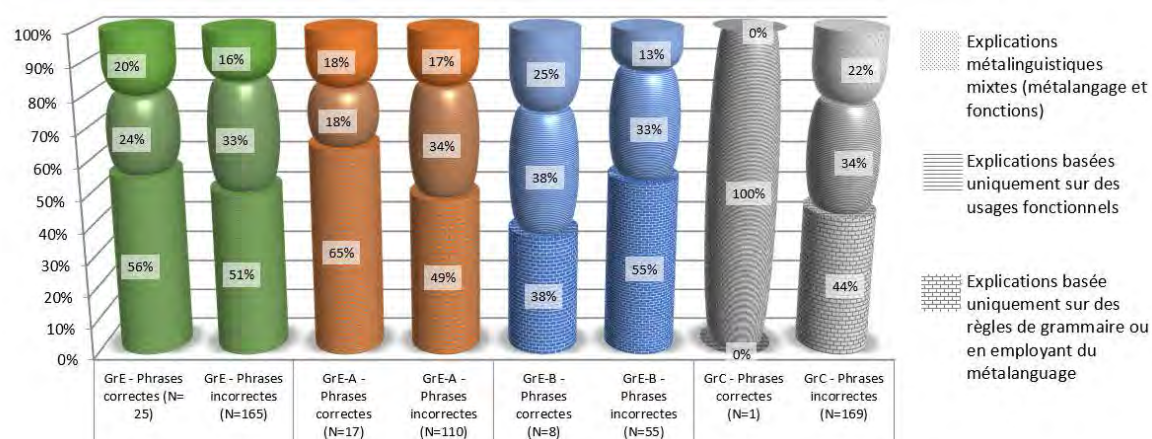


Figure 81 : Typologies du discours explicatif ciblé métalinguistique (ML) selon le type de phrase

L'analyse des résultats selon les catégories grammaticales cibles nous montre que, dans tous les cas, le taux d'émission de discours grammatical est supérieur lorsque les explications concernent les modes verbaux *ind/sbj*. Chez le GrC, 69% des explications sur cette catégorie (soit 45 explications sur 65) sont réalisées uniquement au moyen de règles de grammaire ou par l'usage du métalangage ; chez le GrE, ce taux est de 76% (soit 75 explications sur 99), score qui est identique chez le GrE-A ainsi que chez le GrE-B. En additionnant les scores des explications mixtes (qui emploient également un discours grammatical), nous constatons que les explications des modes verbaux *ind/sbj* comportent dans presque tous les cas un fort discours grammatical.

De la même façon, les explications réalisées par l'intermédiaire d'un discours notionnel-fonctionnel trouvent leur taux le plus important lorsqu'ils concernent les prépositions *por/para*. Chez le GrC, 64% des explications (soit 18 explications sur 28) emploient des règles d'usages ou des explications fonctionnelles ; chez le GrE, le taux de discours notionnels-fonctionnels sur cette catégorie est de 91% (92% chez le GrE-A, 89% chez le GrE-B), ce qui correspond à 20 explications sur 22. L'addition des scores des explications mixtes (qui contiennent aussi des discours notionnels-fonctionnels) place la catégorie de prépositions *por/para* en première place dans les explications réalisées par le biais de règles d'usage.

Enfin, nous constatons que les explications des prépositions *a/en* chez le GrE obtiennent également des scores très hauts en ce qui concerne l'usage du discours

grammatical : 50% des explications se servent uniquement du discours grammatical et 25% sont mixtes (au total, 6 explications sur 8).

Ces résultats sont illustrés dans le graphique suivant qui présente par groupes et sous-groupes les pourcentages obtenus selon la catégorie lexicogrammaticale ciblée par les phrases.

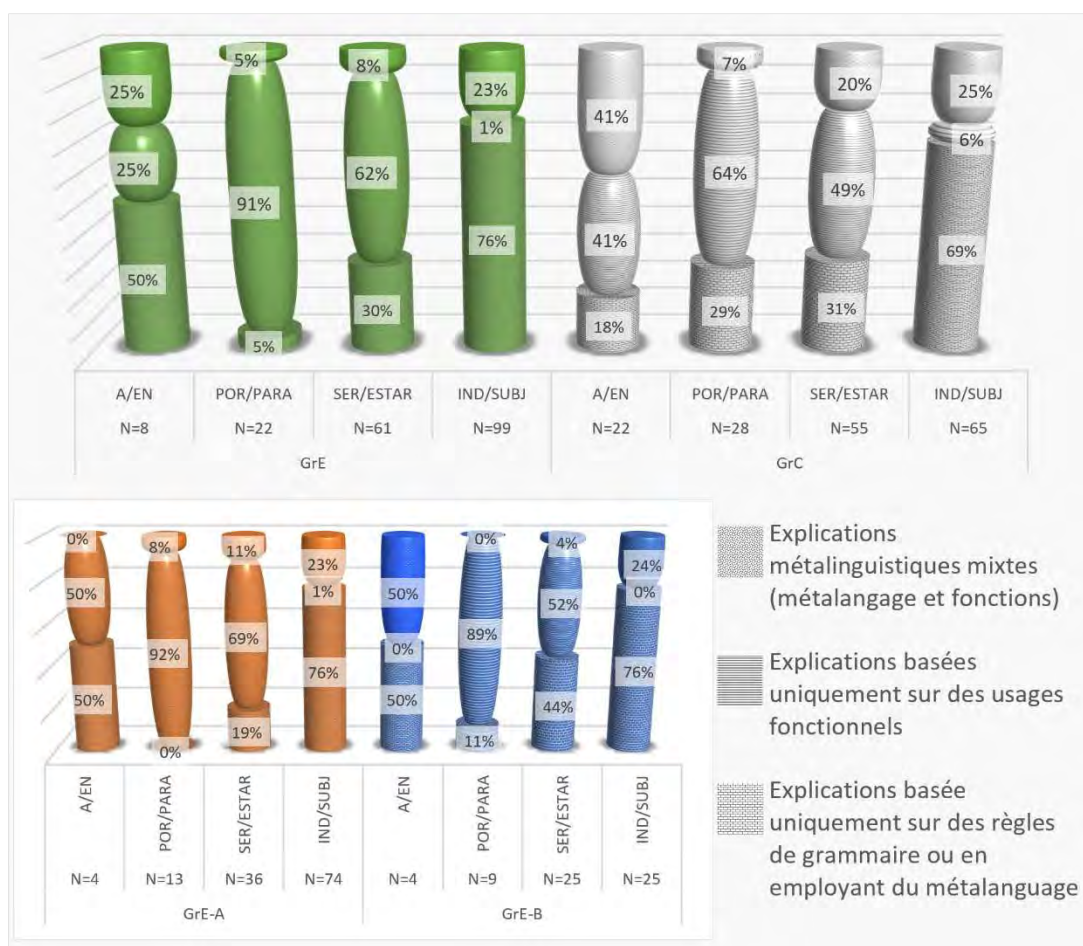


Figure 82 : Typologies du discours explicatif ciblé métalinguistique (ML) selon les catégories lexicogrammaticales cibles

4.3.2.3. ÉLÉMENTS NON MÉTALINGUISTIQUES (NML) CONTENUS DANS LE DISCOURS CIBLÉ

Tout comme pour les discours explicatifs ciblés ML que nous venons d'aborder, les explications NML sont classées selon que les participants recourent (1) à des mémorisations ou à des références figées, (2) à des expressions d'un sentiment ou d'une intuition, (3) à des discours avec usage de la traduction et (4) à des explications non élaborées. Ces catégories, expliquées dans le point 3.6 « *Données recueillies et traitement* », sont analysées dans le but d'étudier des stratégies différant des discours explicatifs métalinguistiques, mises en œuvre par les participants pour expliquer l'erreur d'une phrase.

Étant donné qu'une seule explication NML peut contenir plusieurs éléments, pour cette analyse, nous nous servons des discours non métalinguistiques pour étudier les éléments dont ils sont composés sans tenir compte des éventuels mélanges qu'il pourrait exister entre eux ; chaque catégorie NML est ainsi observée séparément.

À l'issue de cette classification des discours non métalinguistiques, les résultats montrent que les participants francophones se servent de **discours explicatifs non élaborés** dans un grand nombre de cas (58% des explications, soit 114 occurrences sur 197). Il s'agit, en effet, de verbalisations dans lesquelles les participants ne recourent ni à des règles grammaticales ni à des règles d'usage, mais utilisent des explications qui, bien que floues, portent sur les catégories lexicogrammaticales cibles et sont issues de la réflexion sur les formes abordées. Ces discours NML sont employés notamment chez le GrE-B, dont le score d'utilisation est de 64% (soit 50 occurrences sur 78) ; les participants du GrE-A les utilisent dans 54% des cas (soit 64 occurrences sur 119).

En deuxième position, on trouve des explications réalisées à l'aide de **la traduction**, c'est-à-dire des comparaisons entre la langue maternelle et l'espagnol exprimées dans le but d'expliquer l'erreur. Ces discours sont employés chez les francophones dans 33% des cas : soit 65 explications sur 197 chez le GrE ; 39 explications sur 119 chez le GrE-A ; et 26 explications sur 78 chez le GrE-B.

Enfin, nous observons que les catégories les moins employées sont les ***expressions de sentiments ou des intuitions*** sur les phrases (18% chez le GrE-A, 21% chez le GrE-B), ainsi que ***les mémorisations ou références figées*** (18% dans tous les cas).

Pour ce qui est du GrC, nous notons qu'aucun type de discours NML n'est vraiment privilégié pour expliquer les erreurs. En fait, aucune des catégories du discours NML ne dépasse le seuil de 49%, lequel correspond au taux d'utilisation des ***mémorisations ou références figées***, un discours qui est employé dans 62 explications NML sur les 126 que proposent les participants hispanophones. Rappelons que ce sont des discours qui relèvent de l'expérience des individus avec la langue en question ; puisqu'il s'agit de leur langue maternelle, il est donc normal que les participants fassent appel à leurs expériences en tant que locuteurs natifs pour expliquer les erreurs.

Les ***discours explicatifs non élaborés*** apparaissent dans 44% des explications (soit 56 occurrences sur 162), ce qui représente également un taux important chez le GrC. Ils sont suivis des ***expressions de sentiments ou des intuitions***, lesquelles sont employées dans 17% de cas (soit 21 occurrences sur 126).

Le taux d'utilisation le plus bas correspond à l'emploi de ***traductions*** pour expliquer l'erreur. Un seul cas a été repéré (1% des explications) lorsqu'une participante compare une structure de l'espagnol avec sa version en anglais.

Les pourcentages obtenus par les groupes et sous-groupes participants sont présentés dans le graphique en radar suivant. Nous rappelons que dans ce type de graphique les valeurs sont présentées sur chacun des axes, lesquels correspondent à leur tour aux catégories abordées dans ce point. Pour faciliter la lecture des pourcentages, les valeurs sont placées en fonction des catégories discursives, tout en respectant les couleurs qui représentent les groupes et les sous-groupes.

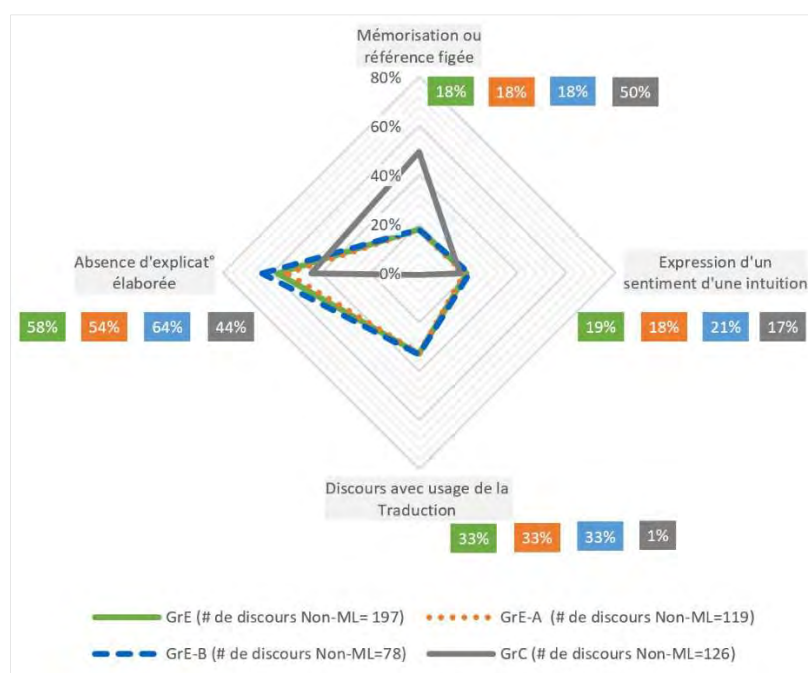


Figure 83 : Graphique illustrant le taux d'émission des catégories du discours explicatif non métalinguistique

Nous intéressant à l'analyse selon le type de phrase, les résultats du GrE montrent que les **explications non élaborées** sont employées davantage lorsque les participants s'expriment sur une erreur repérée à tort sur les phrases correctes. En effet, les explications effectuées sur les phrases correctes emploient des explications non élaborées dans 68% des cas (soit 17 occurrences sur 25), alors qu'elles sont employées dans 56% des cas lorsqu'il s'agit de phrases incorrectes (soit 97 occurrences sur 172). Observée par sous-groupes, l'utilisation de ce type de discours NML est plus accentuée chez le GrE-B, aussi bien sur les phrases correctes (75%, soit 11 occurrences sur 17) que sur les incorrectes (63%, soit 44 occurrences sur 70).

De la même façon, une différence importante est remarquée sur les explications NML basées sur la **mémorisation ou les références figées**. Les participants du GrE recourent très peu à ce type d'explication quand il s'agit de phrases correctes (4%, soit 1 occurrence sur 25), alors qu'ils l'utilisent un peu plus quand ils expliquent des erreurs sur les phrases incorrectes (20%, soit 21 occurrences sur 102).

Les autres catégories ne présentent pas de différences significatives par rapport au type de phrase, excepté le fait d'avoir des taux d'utilisation moins importants lors des explications sur les phrases correctes. Malgré cela, en termes de proportionnalité, elles gardent le même schéma d'utilisation observé sur les résultats généraux.

Quant au GrC, rappelons que les explications NML réalisées sur les phrases correctes ne concernent qu'un seul cas ; en ce sens, le fait que les **mémorisations ou références figées** atteignent un score de 100% indique simplement que ce cas d'explication n'utilise que cette catégorie de discours NML. Or, en ce qui concerne les phrases incorrectes, les taux d'utilisation obtenus se correspondent parfaitement à ceux observés sur les résultats généraux.

Dans le graphique qui suit, nous présentons les résultats de l'ensemble de participants par rapport au type de phrase jugée. Combinant deux types de graphiques, les pourcentages obtenus par les groupes principaux (GrE et GrC) sont présentés sous la forme d'un histogramme ; ceux des sous-groupes expérimentaux (GrE-A et GrE-B) sont ajoutés sous la forme de courbes de tendance. Pour faciliter la lecture, une table de données est présentée également dans la partie inférieure du graphique.

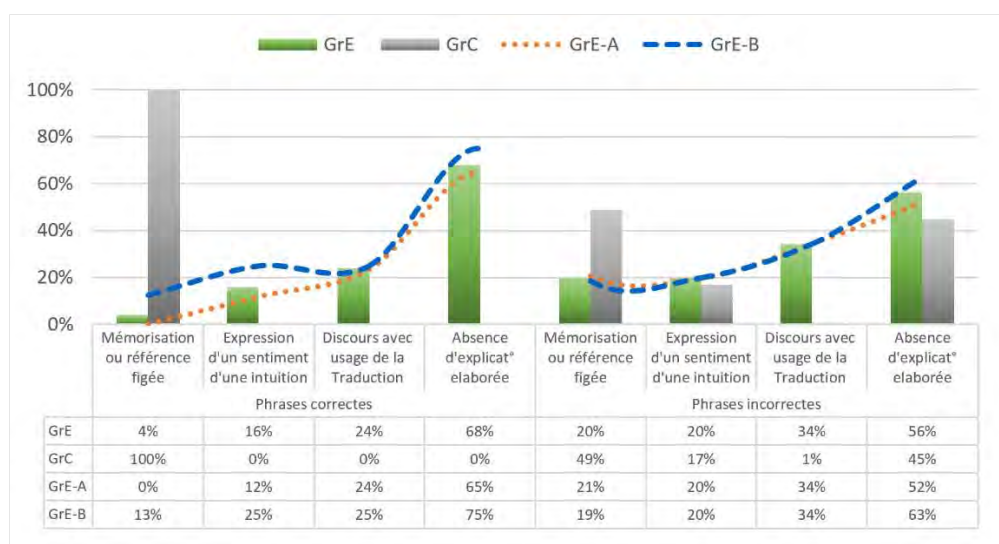


Figure 84 : Taux d'émission des catégories du discours explicatif non métalinguistique (analyse par type de phrase)

Au sujet des résultats de l'analyse par catégorie lexicogrammaticale cible, nous constatons, aussi bien chez le GrE (GrE-A et GrE-B) que chez les GrC, les explications NML faisant appel aux **mémorisations ou références figées** atteignent leur score le plus élevé lorsqu'elles concernent les prépositions *a/en*. Les explications du GrE sur cette catégorie lexicogrammaticale comportent des mémorisations dans 40% des cas (soit 6 occurrences sur 15), étant le GrE-B celui qui les emploie davantage (50%, soit 3 occurrences sur 6) ; les explications du GrC utilisent les mémorisations dans 83% des cas (soit 25 occurrences sur 30).

Quant à l'**expression d'un sentiment ou d'une intuition**, les explications qui obtiennent les taux les plus élevés sont, dans la plupart des cas, celles qui abordent les modes verbaux *ind/sbj*. Chez le GrE et le GrC, ce type de discours NML est inclus dans 32% des explications (soit 12 occurrences sur 37 chez le premier, soit 10 occurrences sur 31 chez le second). L'observation des résultats par sous-groupes montre que le GrE-A emploie l'expression d'un sentiment notamment sur les prépositions *a/en* et *por/para* (33% et 32%, respectivement) ; les participants du GrE-B l'emploient davantage lorsqu'ils expliquent les erreurs liées aux modes verbaux *ind/sbj* (43% de cas, soit 6 occurrences sur 14).

En ce qui concerne les cas de recours à **la traduction** pour expliquer l'erreur (discours NML employé exclusivement par le GrE), nous constatons que c'est sur les prépositions qu'il est le plus employé, notamment chez le GrE-A. À cet égard, les participants du GrE se servent de la traduction pour expliquer 62% des erreurs liées aux prépositions *por/para* (soit 26 occurrences sur 42) et 40% des celles qui regardent les prépositions *a/en* (soit 6 occurrences sur 15). Chez le GrE-A, le premier taux s'élève à 63% (soit 12 occurrences sur 19) et le deuxième à 44% (soit 4 occurrences sur 9).

Enfin, pour ce qui est de l'**absence d'explication élaborée**, nous notons chez le GrE et le GrC que les taux d'utilisation sont élevés sur toutes les catégories lexicogrammaticales, spécialement sur les verbes *ser/estar* et les modes verbaux *ind/sbj* (sur lesquels le GrE-B présente les valeurs les plus élevées). Les explications NML liées à ces deux catégories incluent des explications non élaborées dans plus de la moitié des cas.

Le tableau suivant synthétise l'ensemble des résultats obtenus de l'analyse par catégorie lexicogrammaticale. Les pourcentages de chaque groupe et sous-groupe sont ainsi présentés en fonction des catégories NML dégagées des discours explicatifs ciblés. Nous soulignons que chaque pourcentage est calculé à partir du nombre total de discours NML émis (étant donné qu'une seule explication peut contenir plusieurs catégories).

		Types de discours non métalinguistiques employés				
	Catégorie lexico-grammaticale	Nombre de discours NML émis	Mémorisation ou référence figée	Expression d'un sentiment d'une intuition	Discours avec usage de la traduction	Absence d'explication élaborée
GrE	a/en	15	40%	20%	40%	33%
	por/para	42	21%	24%	62%	40%
	ser/estar	103	12%	13%	23%	70%
	ind/sbj	37	22%	32%	24%	54%
GrE-A	a/en	9	33%	33%	44%	44%
	por/para	19	11%	32%	63%	42%
	ser/estar	68	15%	10%	25%	63%
	ind/sbj	23	26%	26%	26%	39%
GrE-B	a/en	6	50%	0%	33%	17%
	por/para	23	30%	17%	61%	39%
	ser/estar	35	6%	17%	20%	83%
	ind/sbj	14	14%	43%	21%	79%
GrC	a/en	30	83%	7%	0%	20%
	por/para	23	39%	22%	0%	48%
	ser/estar	43	47%	9%	0%	51%
	ind/sbj	31	29%	32%	3%	55%

Valeurs exprimées en pourcentages d'utilisation

En gras : Explications qui incluent les types de discours NML dans plus de la moitié de cas

Tableau 22 : Synthèse des résultats sur le taux d'émission des catégories du discours explicatif non métalinguistique (analyse par catégorie lexicogrammaticale cible)

4.3.2.4. EN GUISE DE SYNTHÈSE

Le traitement des données verbales liées aux discours explicatifs ciblés émis lors de la tâche d'explication d'erreur nous a permis d'obtenir un certain nombre de résultats, que nous synthétisons ci-dessous :

1. Par rapport à l'organisation du discours explicatif ciblé (discours ML et NML)

GrE (GrE-A et GrE-B)	GrC
a. Les explications émises par le GrE sont en grande partie seulement métalinguistiques (ML) ou seulement non métalinguistiques (NML). Les cas de discours explicatifs mixtes n'apparaissent que sur 23% des explications (24% chez le GrE-A, 20% chez le GrE-B).	a'. Idem (19%).

b. Le GrE emploie autant le discours ML que le discours NML, aussi bien lorsqu'il s'agit des phrases correctes que des phrases incorrectes.	b'. Le GrC emploie davantage le discours ML, notamment lorsque les explications sont portées sur les phrases incorrectes. Celles qui sont émises sur les phrases correctes présentent autant de discours ML que des discours NML.
c. Le discours ML est particulièrement privilégié lorsque les explications concernent les modes verbaux <i>ind/sbj</i> . Pour toutes les autres catégories lexicogrammaticales, le discours NML plus employé.	c'. Le discours ML est privilégié sur toutes les catégories lexicogrammaticales à l'exception de prépositions <i>a/en</i> . Les explications portées sur cette catégorie sont davantage NML.

2. Par rapport à l'organisation du discours explicatif ML (discours grammatical et discours notionnel-fonctionnel) :

GrE (GrE-A et GrE-B)	GrC
a. Les explications ML des participants du GrE contiennent en grande partie un discours uniquement grammatical (52%); le discours uniquement fonctionnel représente 32% des explications, et le discours mixte (un mélange entre les deux) n'apparaît que dans 16% des cas.	a'. Idem. Le discours uniquement grammatical est présent dans 44% des explications ML ; le discours uniquement notionnel-fonctionnel, dans 34% des cas ; et le mixte dans 22% de cas.
b. Pas de différence significative entre les discours ML émis sur les phrases correctes et les incorrectes : le discours privilégié pour chaque type de phrase est, dans tous les cas, le discours grammatical.	b'. Étant donné la grande différence en nombre entre les phrases correctes et incorrectes qui sont expliquées par un discours ML, l'analyse par type de phrase n'est pas pertinente pour le GrC.
c. En ce qui concerne les catégories lexicogrammaticales ciblées dans le corpus, le discours <i>grammatical</i> est très fort lorsque les explications portent sur les modes verbaux <i>ind/sbj</i> et sur les prépositions <i>a/en</i> (76% et 50% respectivement, pour tous les sous-groupes). D'autre part, le discours notionnel-fonctionnel atteint un score très élevé dans les explications réalisées sur les prépositions <i>por/para</i> (91%, 92% chez le GrE-A et 89% chez les GrE-B).	c'. Tout comme chez les francophones, le discours grammatical est employé de façon accentuée lorsque les explications portent sur les modes verbaux <i>ind/sbj</i> (69%). De la même façon, le taux le plus élevé d'usage de discours uniquement notionnel-fonctionnel se trouve dans les explications sur les prépositions <i>por/para</i> (64%).

3. Par rapport à l'organisation du discours explicatif NML (mémorisations, expression de sentiments, recours à la traduction et explications non élaborées)

GrE (GrE-A et GrE-B)	GrC
a. Lorsqu'ils expliquent les erreurs en employant un discours NML, les participants du GrE se servent principalement de <i>discours explicatifs non élaborés</i> (58% des explications, soit 114 occurrences sur 197). Ces discours sont mis en œuvre notamment chez le GrE-B, qui en obtient un score d'utilisation de 64% (soit 50 occurrences sur 78).	a'. Chez le GrC, aucun type de discours NML n'est vraiment privilégié étant donné que les taux d'utilisation ne dépassent dans aucun cas le seuil de 49%, lequel correspond au taux d'utilisation des <i>mémorisations ou références figées</i> , un discours qui est employé dans 62 explications NML sur les 126 que proposent les participants hispanophones.
b. Compte tenu des catégories lexicogrammaticales, les discours NML des participants du GrE contiennent principalement des <i>mémorisations</i> ou des <i>références figées</i> lorsqu'ils expliquent les erreurs des prépositions <i>a/en</i> (40%, soit 6 occurrences sur 15). De la même façon, les erreurs liées aux prépositions <i>por/para</i> sont développées notamment par le recours à la traduction (62%, soit 26 occurrences sur 42). Enfin, les erreurs qui concernent les verbes <i>ser/estar</i> et les modes verbaux <i>ind/sbj</i> sont expliquées par un discours non élaboré (70% dans le premier cas, 54% dans le second).	b'. Chez le GrC, une très grande partie d'erreurs sont expliquées par le biais de discours non élaborés. C'est le cas de celles qui sont liées aux prépositions <i>por/para</i> (48%), aux verbes <i>ser/estar</i> (51%) et aux modes verbaux <i>ind/sbj</i> (55%). En ce qui concerne les erreurs des prépositions <i>a/en</i> , elles sont expliquées en recourant, presque toujours, à des <i>mémorisations</i> (83%, soit 25 occurrences sur 30) ; ce type de discours est présent également dans une partie importante d'explications liées aux verbes <i>ser/estar</i> (47%, soit 25 occurrences sur 30).

4.3.3. PROPOSITION DE CORRECTION DE L'ERREUR REPÉRÉE

Comme il a été mentionné précédemment, les propositions de correction des erreurs, tout comme les discours explicatifs, apparaissent à de nombreuses reprises dans les discours que les participants émettent lors de la tâche C :

- chez les participants francophones, sur les 351 occurrences des phrases jugées *incorrectes* (216 chez le GrE-A ; 135 chez le GrE-B), 262 corrections sont proposées (155 chez le GrE-A ; 107 chez le GrE-B) ;

- chez les hispanophones, à l'exception d'un seul cas, des corrections sont proposées sur la totalité des phrases jugées incorrectes (282 sur 283 occurrences)

À partir du traitement qualitatif effectué sur ces données, les propositions de correction sont classées tout d'abord en fonction des occasions où elles sont accompagnées de discours explicatifs (qu'ils soient ciblés ou pas) ; puis, pour celles qui apparaissent avec une explication, selon le moment où elles sont énoncées par rapport à l'explication. Nous rappelons les catégories dégagées de cette analyse ci-dessous.

- Corrections avec explication, selon qu'elles apparaissent :
 - *avant l'explication* : le participant corrige la phrase avant d'émettre un discours explicatif sur l'erreur ;
 - *pendant l'explication* : le participant corrige l'erreur tout en expliquant pourquoi il y en a une sur la phrase ;
 - et *après l'explication* : le participant propose une correction à la phrase après qu'il a expliqué pourquoi il y a une erreur
- Correction sans explication : le participant corrige directement la phrase sans expliquer pourquoi il y a une erreur sur la phrase

Enfin, la justesse de chacune des corrections proposées est évaluée compte tenu de leur pertinence — il n'est pas pertinent de corriger une phrase correcte — et de leur correspondance avec les versions corrigées des phrases incorrectes.

4.3.3.1. MOMENT D'ÉNONCIATION

Rappelons que les cas d'explication de l'erreur repérée sont nombreux chez tous les participants (notamment chez le sous-groupe GrE-A) ; il est donc normal que les corrections accompagnées d'explications (*avant*, *pendant* et *après*) le soient également : 97% chez le GrE (98% pour le GrE-A ; 94% pour le GrE-B) et 94% chez le GrC.

De ce fait, compte tenu de différents moments où les corrections sont proposées, nous observons que l'ensemble de groupes et sous-groupes corrige les phrases principalement AVANT d'expliquer la nature de l'erreur : chez le GrE, 195 corrections sur 262 (soit 74% des propositions ou 55% des phrases jugées *incorrectes*) sont émises avant le discours explicatif de l'erreur¹⁰⁰ ; chez le GrC, nous en obtenons un total de 228 sur 282 propositions (81%), le taux le plus élevé parmi les résultats. Quant aux taux les plus bas, ils sont relevés à chaque fois sur les corrections effectuées PENDANT l'explication : sur le nombre total d'occurrences, ces corrections n'apparaissent que dans 6% des cas chez les francophones (8% chez le GrE-A ; 3% chez le GrE-B) et dans 6% chez les hispanophones.

Le graphique suivant rassemble, sous la forme d'un histogramme empilé, les pourcentages obtenus par chaque groupe et sous-groupe sur le total de corrections proposées (avec et sans discours explicatif).

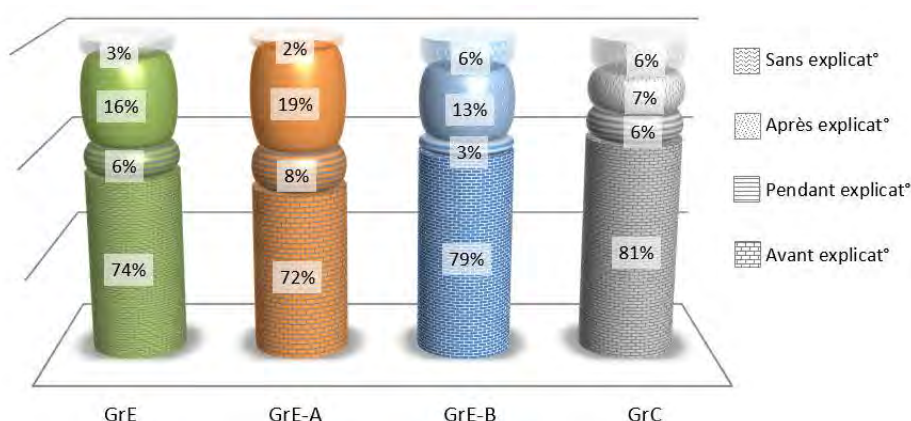


Figure 85 : Graphique illustrant le taux de propositions de correction lors de la tâche C par rapport aux explications

¹⁰⁰ Observée en termes de taux d'émission, cette façon d'agir est accentuée surtout chez le GrE-B, dont les corrections avant l'explication ont lieu dans 79% des cas (soit 84 propositions de correction sur 107).

L'analyse par type de phrase — c'est-à-dire, selon que les phrases considérées *incorrectes* sont jugées de façon juste (elles sont vraiment incorrectes) ou à tort (elles sont correctes) — montre une divergence par rapport aux résultats généraux. En effet, les propositions de correction avant l'explication, nombreuses pour l'ensemble de participants, atteignent des taux moins élevés lorsqu'il s'agit de phrases correctes. Cela dit, tout en étant nombreux, les cas de corrections réalisées *avant* l'explication laissent plus de place à ceux où les corrections viennent APRÈS l'explication quand il est question des phrases correctes. Le graphique suivant illustre ce constat.

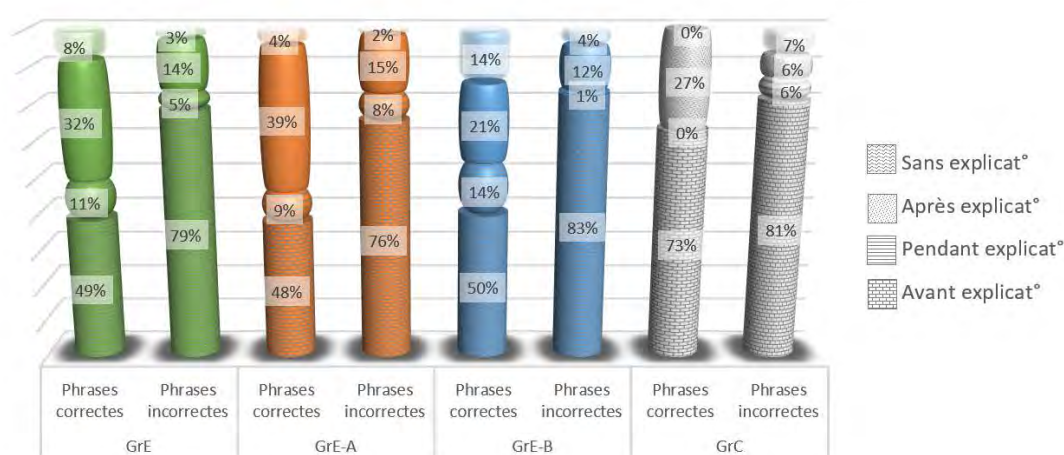


Figure 86 : Graphique illustrant le taux de propositions de correction lors de la tâche C par rapport aux explications (analyse par type de phrase)

Enfin, nous observons que la tendance des participants à proposer des corrections *avant le discours explicatif* est présente sur toutes phrases, indépendamment des catégories lexicogrammicales qu'elles ciblent. Dans tous les cas, plus de la moitié des corrections sont proposées avant d'expliquer l'erreur :

- les corrections proposées sur les phrases aux prépositions *a/en* (21 chez le GrE et 46 chez le GrC) sont corrigées avant l'explication dans plus de 67% des cas (taux le plus bas atteint par le GrE-A) ;
- celles qui sont proposées sur les phrases aux prépositions *por/para* (51 chez le GrE et 48 chez le GrC) y atteignent des valeurs supérieures à 88% (correspondant au GrE-B) ;
- les corrections des phrases aux verbes *ser/estar* apparaissent avant toute explication dans plus de 75% des cas (taux atteint par le GrE-B) ;

- et enfin, celles des phrases aux modes verbaux *ind/sbj* dépassent, dans la plupart des cas, le taux de 50% de corrections pré-explication (taux moyen obtenu par le GrE).

Ces résultats établis, nous relevons également chez le GrE que les phrases qui ciblent les modes verbaux *ind/sbj*, en plus d'afficher les valeurs les moins élevées parmi les taux de *correction AVANT l'explication*, présentent les scores les plus élevés de corrections proposées *APRÈS l'explication* (chez le GrE-A, les deux catégories obtiennent le même pourcentage : 42%) ; ces phrases sont, en outre, les seules qui ne présentent pas de cas de proposition de correction *SANS* explication.

Étant donné le nombre de données traitées, les résultats de cette analyse sont synthétisés dans le tableau suivant, dans lequel nous présentons le nombre de propositions de correction enregistrées et leur taux d'apparition par rapport au discours explicatif.

Groupe	Catégorie lexico-grammaticale cible	# de jugements [1]	# de proposit° de correct°	Correction proposée			
				Avec explication			Sans explication
				Avant	Pendant	Après	
GrE	<i>a/en</i>	37	21	71%	5%	19%	5%
	<i>por/para</i>	53	51	90%	2%	6%	2%
	<i>ser/estar</i>	156	146	77%	5%	14%	5%
	<i>ind/sbj</i>	105	44	50%	14%	36%	0%
GrE-A	<i>a/en</i>	19	12	67%	8%	25%	0%
	<i>por/para</i>	26	25	92%	4%	4%	0%
	<i>ser/estar</i>	94	85	78%	6%	13%	4%
	<i>ind/sbj</i>	77	33	42%	15%	42%	0%
GrE-B	<i>a/en</i>	18	9	78%	0%	11%	11%
	<i>por/para</i>	27	26	88%	0%	8%	4%
	<i>ser/estar</i>	62	61	75%	3%	15%	7%
	<i>ind/sbj</i>	28	11	73%	9%	18%	0%
GrC	<i>a/en</i>	46	46	83%	2%	9%	7%
	<i>por/para</i>	48	48	85%	4%	4%	6%
	<i>ser/estar</i>	96	96	84%	5%	5%	5%
	<i>ind/sbj</i>	93	92	74%	9%	10%	8%

Tableau 23 : Synthèse des résultats sur le taux de proposition de correction lors de la tâche C par rapport aux explications (analyse par catégorie lexicogrammaticale cible)

4.3.3.2. JUSTESSE DE LA CORRECTION PROPOSÉE

Nous intéressant maintenant à la justesse des corrections proposées, nous observons qu'un grand nombre d'occurrences sont justes. Chez le GrE, les corrections s'accordent avec les versions corrigées de phrases à un taux de 81% (soit 211 propositions sur 262) ; chez les sous-groupes, les taux de justesse sont plus ou moins équivalents : le GrE-A atteint un taux de justesse de 79% (soit 123 corrections justes sur 155) et le GrE-B 82% (soit 88 corrections sur 107).

Par rapport aux corrections émises par le GrC, même si, par défaut, toutes les corrections sont justes, certaines ne sont pas pertinentes (spécifiquement, celles qui sont émises sur les phrases correctes). En effet, lorsqu'une phrase correcte est jugée *incorrecte* parce que les participants considèrent qu'il y a une meilleure façon d'exprimer l'idée qu'elle porte et non pas parce qu'elle est agrammaticale, nous parlons de « correction non pertinente ». C'est spécifiquement le cas des phrases correctes jugées incorrectes sur des critères autres que celui de la grammaticalité de la phrase. Par ailleurs, c'est pourquoi les hispanophones n'atteignent pas le score maximal de justesse.

Le graphique suivant illustre les scores moyens de justesse obtenus par chacun des groupes et sous-groupes.

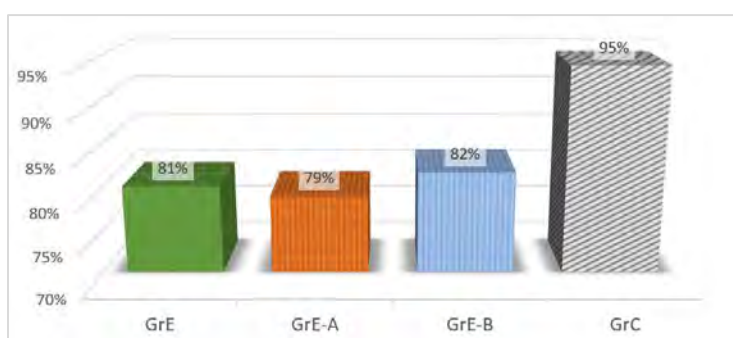


Figure 87 : Justesse des corrections proposées (analyse générale)

Les résultats montrent également que, si les scores de justesse sont élevés pour l'ensemble des groupes participants, ils le sont encore plus lorsqu'on les examine selon le type de phrase jugée. En fait, sachant que les corrections proposées sur les phrases correctes ne sont pas, par définition, « justes » ou « pertinentes », nous trouvons des taux de justesse plus élevés sur les phrases incorrectes, notamment chez le GrC qui atteint, cette fois-ci, le score de 100%. Le GrE, pour sa part, obtient un score de justesse de 94%

(93%, chez le GrE-A ; 95%, chez le GrE-B) qui, bien qu'élevé, montre que certaines corrections proposées sur les phrases incorrectes ne sont pas justes, soit parce que les participants corrigent mal l'erreur, soit parce que l'élément qu'ils ont repéré lors de la tâche de localisation ne correspond pas à la véritable erreur de la phrase. Nous illustrons les résultats de cette analyse dans le graphique suivant.

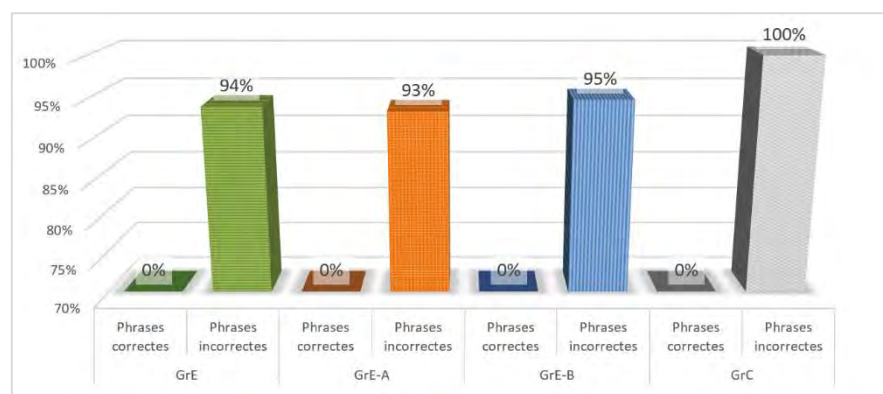


Figure 88 : Justesse des corrections proposées (analyse par type de phrase)

Finalement, à l'issue de l'analyse selon la catégorie lexicogrammaticale cible, les résultats affichent des taux de justesse supérieurs à 64% chez l'ensemble de participants (taux le plus bas observé chez le GrE-B).

Chez le GrE, les corrections présentant le score de justesse le plus élevé sont celles qui sont proposées sur les phrases aux prépositions *por/para* : 47 corrections justes sur 51 occurrences (23 sur 25 chez le GrE-A ; 24 sur 26 chez le GrE-B), soit un score de 92% chez chaque sous-groupe. Quant à celles qui présentent les valeurs les plus basses, nous remarquons que la catégorie de modes verbaux *ind/sbj* atteint une moyenne de corrections justes équivalant à 66% des corrections proposées, soit 29 corrections justes sur 44 (22 sur 44 chez le GrE-A ; 7 sur 11 chez le GrE-B). Par ailleurs, rappelons que cette catégorie est l'une de celle qui présente le nombre de propositions le plus bas sur l'ensemble d'occurrences, ce qui indique la difficulté qu'elle représente pour les participants.

Quant aux GrC, contrairement aux francophones, nous constatons que la catégorie qui présente le taux le plus élevé de corrections justes est celle des modes verbaux *ind/sbj* (97%). Cela signifie que, sur cette catégorie, les participants ont visé davantage les véritables erreurs des phrases et se sont moins concentrés sur d'autres catégories qu'ils

auraient pu juger *incorrectes* sur les phrases correctes. À ce sujet, nous rappelons que, sauf dans 2 cas observés sur la phrase n° 23 « Quizás la situación del país mejorará pronto » (phrase correcte ciblant les modes verbaux *ind/sbj*), aucune correction proposée par le GrC ne correspond aux catégories lexicogrammicales cibles du corpus. Ces corrections concernent des différences idiolectiques entre participants et l'hypercorrection causée par la tâche.

Le graphique suivant, conçu sous la forme d'un histogramme groupé, présente les pourcentages moyens de justesse atteints par chaque groupe et sous-groupe selon la catégorie lexicogrammicalle ciblée par la phrase corrigée. Pour faciliter la lecture, les formes cubiques représentent les valeurs des groupes principaux (GrE et GrC) ; et les formes cylindriques, les valeurs des sous-groupes expérimentaux (GrE-A et GrE-B).

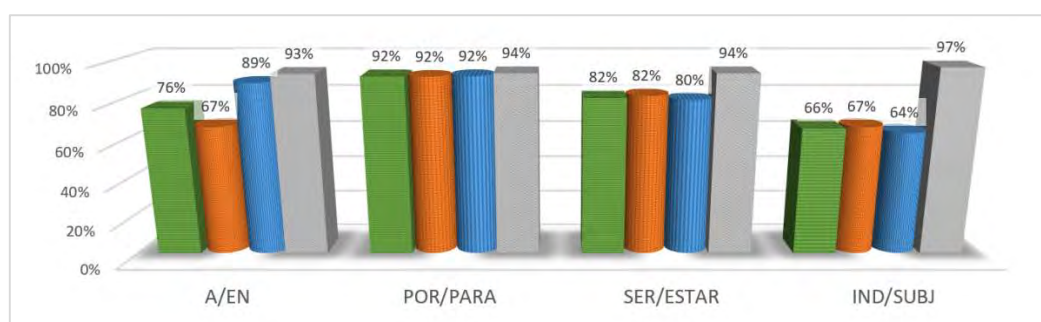


Figure 89 : Justesse des corrections proposées (analyse par catégories lexicogrammicales cibles)

4.3.3.3. EN GUISE DE SYNTHÈSE

L'ensemble de traitements des données relatives à la proposition de correction d'erreurs lors de la tâche C nous a permis d'obtenir un certain nombre de résultats, que nous synthétisons ci-dessous :

1. Par rapport au moment d'énonciation de la correction

GrE (GrE-A et GrE-B)	GrC
a. Chez le GrE, la plupart de corrections sont proposées AVANT le discours explicatif. Sur un	a'. Idem. Sur un total de 282 propositions de correction, 228 ont lieu AVANT l'explication (soit 81% des cas).

nombre total de 262 propositions de corrections, 195 précèdent les explications (soit 74% des cas).	
b. L'analyse par type de phrase montre que, aussi bien sur les phrases correctes que sur les incorrectes, les propositions de corrections arrivent principalement AVANT le discours explicatif ; néanmoins, nous observons que les corrections énoncées APRÈS le discours explicatif sont plus nombreuses lorsqu'elles sont proposées sur les phrases correctes (32% contre 14%).	b'. Idem. Les corrections énoncées APRÈS le discours explicatif correspondent à 27% de cas sur les phrases correctes, alors qu'elles obtiennent un pourcentage de 6% lorsqu'elles sont émises sur les phrases incorrectes.
c. Les corrections proposées AVANT le discours explicatif sont nombreuses pour toutes les phrases, indépendamment de la catégorie lexicogrammaticale qu'elles ciblent. On note, néanmoins, que les modes verbaux <i>ind/sbj</i> présentent les valeurs les plus basses parmi les propositions réalisées AVANT l'explication (50%, 42% chez le GrE-A et 73% chez le GrE-B) et les plus élevées parmi celles qui sont réalisées APRÈS l'explication (36%, 42% chez le GrE-A et 18% chez le GrE-B). En outre, les corrections sur les modes verbaux <i>ind/sbj</i> ne sont jamais proposées SANS explication.	c'. Idem. Bien que la différence ne soit pas aussi marquée que chez les GrE, les corrections effectuées sur les modes verbaux <i>ind/sbj</i> présentent un taux moins important de proposition AVANT l'explication.

2. Par rapport à la justesse/pertinence de la correction proposée

GrE (GrE-A et GrE-B)	GrC
a. Une grande partie des corrections proposées par le GrE sont justes (81%, soit 211 propositions sur 262). Le GrE-B atteint un score de justesse supérieur à celui du GrE-A (82%, soit 88 corrections sur 107).	a'. Étant donné que certaines corrections sont proposées sur des phrases correctes, le GrC n'atteint pas le score maximal de justesse (95%, soit 267 propositions sur 182).
b. Sachant que les corrections effectuées sur les phrases correctes sont, par définition, « non justes », nous observons un taux de justesse des phrases incorrectes de 94% (93%, chez le GrE-A ; 95%, chez le GrE-B).	b'. Le GrC atteint le score maximal de justesse sur les corrections proposées sur les phrases incorrectes (100% sur 267).
c. La catégorie lexicogrammaticale qui obtient le score de justesse le plus élevé est celle des prépositions <i>por/para</i> (92% chez chaque sous-groupe) ; celle qui obtient le score le plus bas est celle de modes verbaux <i>ind/sbj</i> (66%, soit 29 corrections justes sur 44).	c'. Contrairement au GrE, la catégorie qui présente le taux de justesse le plus élevé est celle des modes verbaux <i>ind/sbj</i> (97%, soit 89 corrections sur 92).

4.3.4. EN GUISE DE CONCLUSION

Dans cette troisième partie de la présentation des résultats bruts, nous avons abordé les catégories générales observées lorsque les participants s'expriment sur une erreur (tâche C).

D'après notre catégorisation, nous observons que les participants mettent en œuvre trois types de discours quand on leur demande d'expliquer pourquoi ils considèrent qu'il y a une erreur dans la phrase jugée. Ils se servent ainsi d'expressions qui désignent l'erreur (*termes pointeurs*), de discours qui expliquent la transgression de la règle de grammaire en question (*discours explicatifs*) et de versions qu'ils considèrent comme plus correctes ou plus acceptables (*propositions de corrections*). Or, l'ensemble de ces discours n'apparaissent pas systématiquement à chaque fois que les participants s'expriment sur les erreurs des phrases. C'est pourquoi, au cours de ce point, nous les avons abordées séparément.

Nous avons donc observé que les *termes pointeurs* sont principalement verbalisés en début du discours et par l'usage du métalangage, qui est entendu ici comme un vocabulaire technique en grammaire appris tout au long de la formation linguistique (Cuq, 1996 ; Rey-Debove, 1986). Il faut souligner cependant que ces termes ne sont pas employés avec la même fréquence sur toutes les phrases, mais ils dépendent de la structure lexicogrammaticale cible — nous avons vu, par exemple, qu'ils sont davantage employés lorsque le discours concerne les phrases ciblant les modes verbaux *ind/sbj*, qui affichent d'ailleurs des taux élevés d'usage de métalangage.

En ce qui concerne les *discours explicatifs*, nous avons observé que les participants ciblent, dans la plupart des cas, les catégories sur lesquelles nous avons conçu notre matériel linguistique, ce qui montre que les explications (et le jugement en soi) ne sont pas arbitraires. Ces discours ciblés contiennent aussi bien des éléments métalinguistiques (ML) que non métalinguistiques (NML), lesquels sont émis principalement de façon séparée, compte tenu des caractéristiques de phrases jugées *incorrectes*. Les discours ML des participants, pouvant contenir un discours grammatical ou un discours fonctionnel, présentent notamment de recours à des règles de grammaire ou à du métalangage, ce qui réaffirme la tendance observée sur les verbalisations de termes pointeurs. Les

discours NML présentent, dans un grand nombre des cas, des explications approximatives qui relèvent des interprétations des participants sur les réalités de la langue.

Enfin, pour ce qui est des *propositions de correction*, nous avons constaté qu'elles sont émises avant le discours explicatif dans la majorité des cas et que, même si leur apparition n'est pas systématiquement, elles gardent une forte correspondance avec les versions corrigées des phrases incorrectes.

4.4. UN ÉTUDIANT DE NIVEAU B1 ACQUIS (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001) EST-IL EN MESURE DE PRODUIRE À L'ORAL SPONTANÉMENT DES PHRASES GRAMMATICALEMENT CORRECTES ? (Q4)

Notre quatrième question de recherche vise à observer la performance orale en L2 espagnol des apprenants francophones qui participent à notre étude. Pour ce faire, notre protocole expérimental comprend une tâche de production orale dans laquelle, à partir des stimuli visuels et dans une dynamique question-réponse, les participants sont amenés à utiliser la langue espagnole pour décrire, raconter et émettre des hypothèses (Tâche 2).

Les réponses enregistrées à cette tâche sont ainsi traitées qualitativement dans le but d'observer :

- leur cohérence par rapport aux questions posées et aux stimuli visuels employés ;
- leur étendue en termes de nombre d'énoncés employés ;
- leur correction en fonction des catégories lexicogrammaticales ciblées dans notre matériel linguistique

Nous soulignons cependant que les résultats que nous présentons dans ce point sont notamment d'ordre quantitatif dans la mesure où ils rendent compte :

- du nombre de réponses cohérentes observées,
- du nombre d'énoncés contenus dans chaque réponse,
- de la fréquence d'utilisation des catégories lexicogrammaticales cibles et leur nombre d'apparitions dans le discours ;
- et du nombre de fois où ces catégories sont employées en accord avec les usages qu'en font les hispanophones.

Étant donné que les participants hispanophones répondent de façon cohérente à toutes les questions et qu'aucune erreur de performance n'a été enregistrée lors de la Tâche 2, leurs scores sont abordés seulement à titre informatif.

4.4.1. COHÉRENCE GLOBALE DU DISCOURS

Nous rappelons que l'analyse de la cohérence globale a pour but de vérifier que les participants comprennent correctement les questions que nous leur posons en L2 espagnol (5 questions-test) et qu'ils n'y répondent pas arbitrairement. Compte tenu du nombre de questions posées, le total de réponses obtenues est le suivant :

- GrE : 150 réponses (5 questions x 30 participants)
- GrE-A : 80 réponses (5 questions x 16 participants)
- GrE-B : 70 réponses (5 questions x 14 participants)
- GrC : 75 réponses (5 questions x 15 participants)

À l'issue du traitement réalisé sur ces réponses, les résultats montrent que les productions orales de participants du GrE en L2 espagnol sont cohérentes avec les questions-tests dans presque tous les cas (95%, équivalant à 142 réponses sur un total de 150). Ce taux de cohérence reste assez élevé chez l'ensemble des participants ; cependant, aucun sous-groupe n'atteint le score maximal : le GrE-A obtient un score de 93% (équivalant à 74 réponses sur 80) ; le GrE-B, un score de 97% (représentant 68 occurrences sur 70). Cela veut dire que certains participants donnent parfois des réponses qui ne fournissent pas les informations qui sont demandées dans les questions-test.

Le graphique suivant illustre les valeurs que nous venons de présenter tout en les comparant avec les celles obtenues par le GrC (qui apparaissent en arrière-plan).

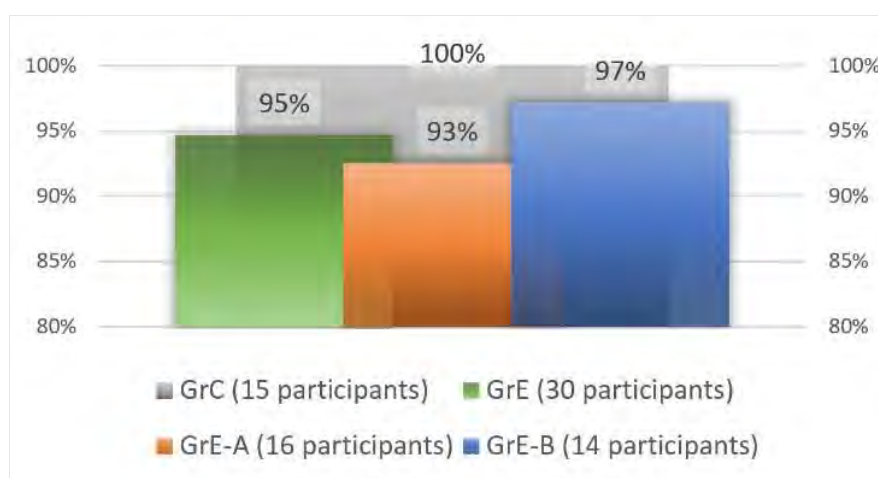


Figure 90 : Cohérence globale de la production orale en L2 espagnol

L'analyse des productions orales selon la question-test posée montre que les participants du GrE répondent toujours de manière cohérente lorsqu'on leur demande de réaliser des descriptions au présent (Qt5). Pour ce qui est des autres cas, le taux de cohérence varie en fonction des sous-groupes.

À cet égard, les membres du GrE-A obtiennent également le score maximal lorsqu'on leur demande d'émettre des hypothèses sur un événement futur (Qt9) ; ils obtiennent, pourtant, des scores de cohérence inférieurs à la moyenne lorsqu'ils répondent aux autres questions, notamment quand on leur demande de faire une narration sur un événement passé — la Qt6 présente un taux de cohérence de 75%, équivalent à 12 réponses sur 16.

Quant au GrE-B, ils obtiennent le score maximal de cohérence lorsque les questions ciblent la narration au passé (Qt6 et Qt8) ; dans les autres cas, les scores sont inférieurs à la moyenne (94%, sur les questions qui concernent l'émission d'hypothèses).

Le graphique suivant présente, sous la forme d'un histogramme groupé, les taux de cohérence atteints par les participants selon la question à laquelle ils répondent. Les résultats des hispanophones sont présentés en arrière-plan (100%, à chaque fois).

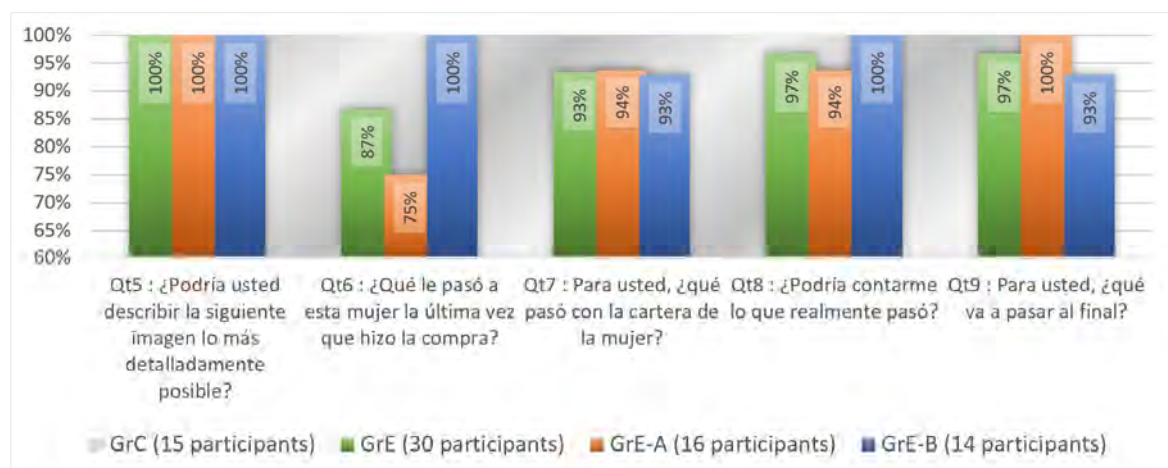


Figure 91 : Cohérence globale de la production orale en L2 espagnol selon les questions posées

4.4.2. NOMBRE D'ÉNONCÉS EMPLOYÉS DANS LA PRODUCTION ORALE (ÉTENDUE)

Rappelons que, à l'issue du traitement qualitatif des données, les productions orales des participants sont segmentées en énoncés contenant une ou plusieurs propositions.

À partir de ce traitement, résultats de la Tâche 2 montre que les participants du GrE verbalisent, en moyenne, 14 énoncés lorsqu'ils répondent aux questions-test (14 énoncés chez le GrE-A, 15 chez le GrE-B). Nous obtenons ces moyennes d'un nombre total de 430 énoncées, dont 228 sont émis par le GrE-A et 202 par le GrE-B.

Nous observons également que plus d'un tiers de ces énoncés sont exprimés en répondant à la première question (Qt5), qui vise à la production d'un discours descriptif au présent (5 énoncés, sans différence entre les sous-groupes). Pour le reste des questions, le nombre moyen d'énoncés employés est variable. À cet égard, les disparités que nous observons entre les sous-groupes concernent principalement les deux dernières questions (Qt8 et Qt9), qui visent la narration au passé et l'hypothèse sur un événement futur. En somme, les participants du GrE-A répondent à ces questions en employant en moyenne 2 d'énoncés ; ceux du GrE-B en emploient 3.

Quant au nombre d'énoncés dégagés du discours des participants hispanophones, nous relevons une moyenne de 17 énoncés, calculée à partir d'un total de 282 émis lors de la Tâche 2. Ces énoncés sont distribués presque de la même façon que chez le GrE à la différence qu'ils sont plus nombreux lorsque les questions concernent l'émission d'hypothèses, soit sur un événement passé (Qt7), soit sur un événement à venir (Qt9).

Le graphique suivant illustre par un histogramme groupé le nombre moyen d'énoncés émis par chaque groupe et sous-groupe lorsqu'ils répondent aux questions-test de la Tâche 2. Par ailleurs, l'addition de ces valeurs informe sur le nombre moyen d'énoncés employés dans l'ensemble de la production orale.

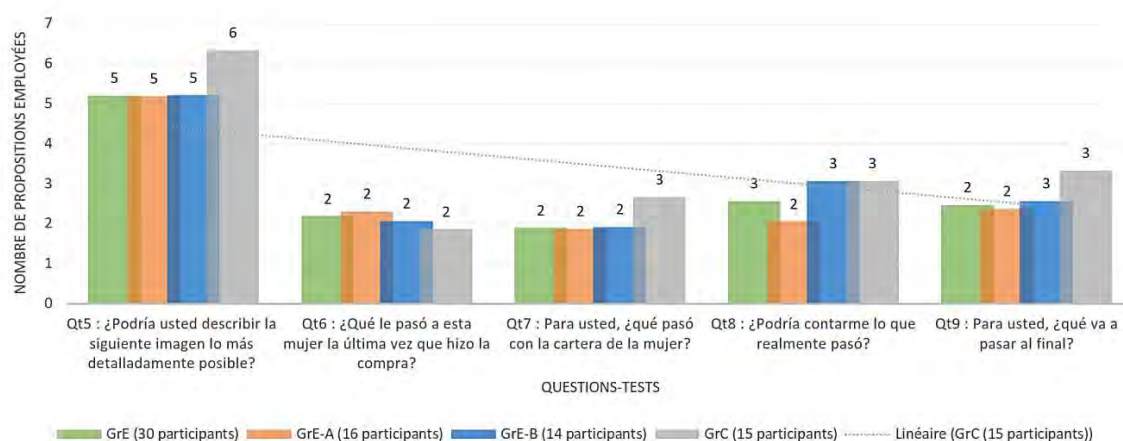


Figure 92 : Nombre moyen de propositions employées lors de la tâche de production orale en langue espagnole (Tâche 2)

4.4.3. FRÉQUENCE D'UTILISATION DES CATÉGORIES LEXICOGRAMMATICALES CIBLES ET CORRECTION

Pour le calcul du taux de fréquence, nous avons réalisé un traitement plutôt quantitatif des données verbales. Nous avons ainsi compté le nombre d'occasions où les participants incluent les catégories lexicogrammaticales cibles dans leurs productions orales et avons calculé les proportions de chacune d'entre elles sur l'ensemble d'occurrences.

Les résultats de cette analyse montrent que, sur un total de 430 occurrences, les participants du GrE incluent dans leur discours, en ordre décroissant :

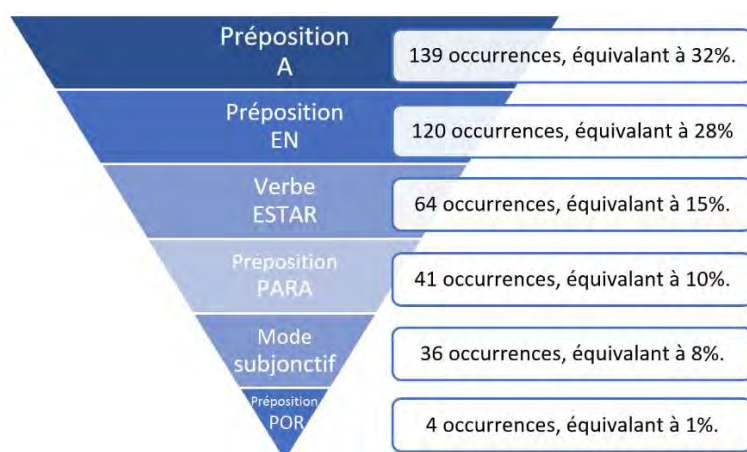


Figure 93 : Graphique illustrant les taux de fréquence d'utilisation des structures lexicogrammaticales cibles chez le GrE

En termes de pourcentage, les utilisations des catégories lexicogrammaticales sont plus ou moins variables selon les sous-groupes. À cet égard, si les taux atteints par le GrE-B gardent les mêmes proportions que ceux du groupe général, le GrE-A emploie davantage la préposition EN, laquelle occupe, chez eux, la première place d'utilisation ; de la même façon, le taux d'utilisation de la préposition PARA se place devant celui du verbe SER, lequel passe donc à la cinquième position. Compte tenu de ce constat, nous reformulons les résultats généraux de la façon suivante :

Fréquence d'utilisation	Catégorie lexicogrammaticale cible	GrE	GrE-A	GrE-B
Fréquemment employées ★★★	Préposition A	32%	30%	35%
	Préposition EN	28%	31%	24%
Souvent employées ★★☆☆	Verbe ESTAR	15%	17%	13%
Occasionnellement employées ★☆☆	Verbe SER	10%	9%	10%
	Préposition PARA	8%	10%	6%
Très rarement employées ☆☆☆	Mode subjonctif	6%	3%	9%
	Préposition POR	1%	0%*	1%

Tableau 24 : Fréquence d'utilisation des catégories lexicogrammaticales cibles chez le GrE lors de la Tâche 2

Quant aux taux de fréquence observés chez les hispanophones, les résultats montrent que toutes les catégories lexicogrammaticales, à l'exception du mode subjonctif, sont employées dans la même mesure et presque dans les mêmes proportions que celles observées chez le GrE. En effet, chacune des productions orales du GrC engage, au moins une fois, des matrices introduisant le subjonctif, contrairement au GrE qui n'utilise le mode en question que très rarement.

Fréquence d'utilisation	Catégorie lexicogrammaticale cible	GrC
Fréquemment employées ★★★	Préposition A	29%
	Préposition EN	26%
Souvent employées ★★☆☆	Verbe ESTAR	18%
	Mode subjonctif	14%
Occasionnellement employées ★☆☆	Verbe SER	8%
Très rarement employées ☆☆☆	Préposition PARA	5%
	Préposition POR	1%

Tableau 25 : Fréquence d'utilisation des catégories lexicogrammaticales cibles chez le GrC lors de la Tâche 2

Le graphique combiné que nous présentons ci-dessous met en commun les pourcentages de fréquence de chacun des groupes et sous-groupes. Les valeurs obtenues par le GrE sont représentées sous la forme d'un histogramme sur lequel sont notés, en nuage de points, les taux de fréquence des sous-groupes. Les pourcentages du GrC sont affichés à l'arrière-plan à la façon d'un graphique en aires. Une table de données est également présentée à la partie inférieure du graphique pour faciliter la lecture des résultats.

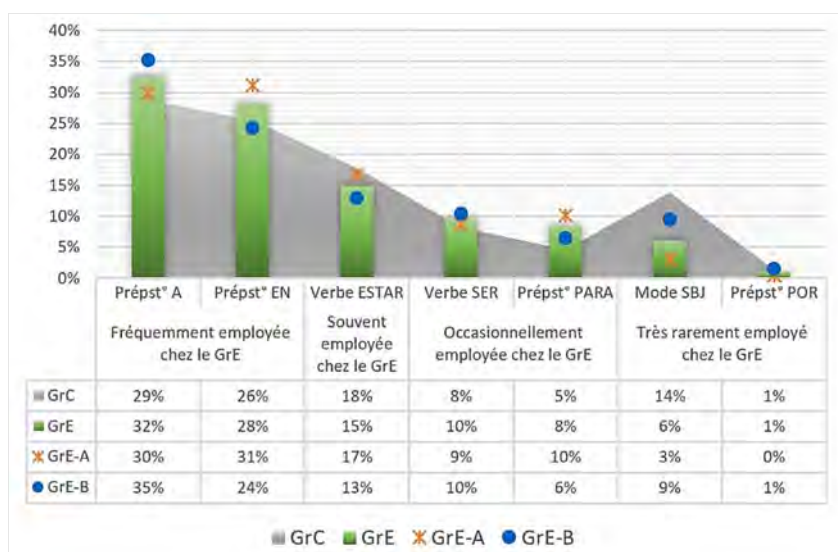


Figure 94 : Graphique illustrant les taux de fréquence des catégories lexicogrammnelles chez l'ensemble de participants.

Nous nous intéressons maintenant au degré de correction des catégories lexicogrammnelles cibles intégrées dans les discours des participants. Devant la difficulté d'une évaluation complète de l'ensemble de ces données verbales (comme cela se ferait dans un examen de langue), notre analyse se limite au comptage de structures employées correctement sur l'ensemble d'occurrences. Par ailleurs, nous entendons ces « emplois corrects » comme les correspondances entre les structures utilisées par les participants et les usages qu'en font les natifs hispanophones.

Suite à cette évaluation, les résultats montrent des taux élevés chez tous les groupes et sous-groupes dans la quasi-totalité d'occurrences :

- Le GrE présente un score de correction de 83% sur l'ensemble de catégories lexicogrammnelles cibles employées, aussi bien chez le GrE-A que chez le GrE-B. Ce

taux est équivalent à 358 utilisations correctes sur 430 ; 190 sur 228 chez le GrE-A, 168 sur 202 chez le GrE-B.

- Puisqu'aucune faute de performance n'est observée chez les natifs hispanophones, le GrC présente un score de correction de 100%.

Observés par catégorie lexicogrammaticale cible, et en ordre décroissant, les taux de correction obtenus par les participants francophones sont les suivants :

<i>Catégorie bien employée</i>	<i>Catégorie lexicogrammaticale cible</i>	GrE	GrE-A	GrE-B
★★★★ Toujours	Préposition POR	100%	100%	100%
★★★★ Fréquemment	Préposition PARA	94%	91%	100%
	Verbe ESTAR	94%	95%	92%
★★★ Souvent	Préposition EN	86%	83%	90%
	Préposition A	85%	82%	87%
	Verbe SER	78%	70%	86%
★★★ Rarement	Mode subjonctif	27%	43%	21%

Tableau 26 : Taux de correction de structures cibles employées par le GrE lors de la tâche 2

Nous notons ainsi que, paradoxalement, la catégorie lexicogrammaticale la moins employée est celle qui obtient le score de correction le plus élevé – Son usage réduit limite les occasions d'utilisation erronée.

Enfin, à titre informatif, l'analyse de la correction selon la question posée montre des scores inférieurs à la moyenne lorsqu'on demande aux participants du GrE d'émettre des hypothèses sur un événement passé (Question-test n° 7 : « *Para usted, ¿ qué pasó con la cartera de la mujer ?* »). En répondant à cette question, les participants du GrE atteignent un score de 72%, équivalent à 52 occurrences bien employées sur un total de 72, les participants du GrE-B étant ceux qui font davantage de fautes. Le graphique à courbes suivant illustre ces résultats.

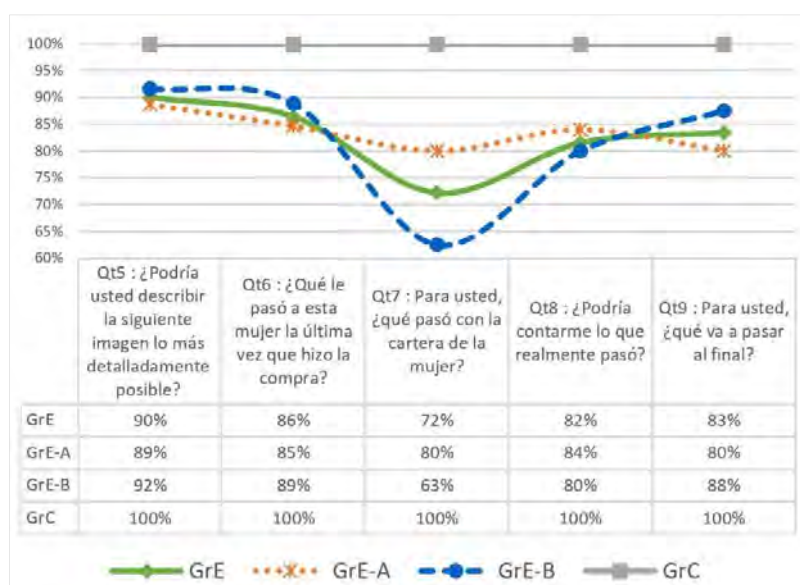


Figure 95 : Taux de correction selon la question-test posée

4.4.4. EN GUISE DE SYNTHÈSE

À partir de l'analyse des données recueillies lors la tâche de production orale en langue espagnole (Tâche 2), nous avons obtenu les résultats suivants :

1. Par rapport à la cohérence du discours compte tenu des stimuli (questions sur les images d'une bande dessinée).

GrE (GrE-A et GrE-B)	GrC
a. Les productions orales du GrE répondent dans presque tous les cas aux stimuli employés. 95% des réponses des participants fournissent de façon cohérente les informations demandées.	a'. Les productions orales du GrC sont toujours cohérentes avec les stimuli.
b. La cohérence des réponses atteint un score de 100% lorsque les questions concernent la description de l'image (question-test n° 5) ; dans les autres cas, elle varie en fonction des sous-groupes.	

2. Par rapport à la longueur du discours en termes de nombre d'énoncés émis.

GrE (GrE-A et GrE-B)	GrC
a. Le discours des participants est plus long lorsqu'on leur demande de décrire l'image. Sur un nombre moyen de 14 énoncés produits en L2, 5 sont émis lors de l'activité de description (Question-test n° 5).	a'. <i>Idem</i> (6 énoncés sur 17). En outre, les participants du GrC émettent plus d'énoncés que les francophones lorsqu'on leur demande de formuler des hypothèses (Questions-test n° 7 et n° 9).

3. Par rapport à la fréquence d'utilisation des catégories lexicogrammnelles cibles et à leur correction.

GrE (GrE-A et GrE-B)	GrC
a. Les catégories lexicogrammnelles sont employées en moyenne au moins une fois par énoncé émis (14 occurrences en moyenne par participant)	a'. <i>Idem</i> (19 occurrences en moyenne par participant).
b. Les catégories lexicogrammnelles les plus employées chez le GrE sont les prépositions A et EN, lesquelles représentent 32% et 28%, respectivement, du total de catégories utilisées. Les occasions où la préposition POR est employée ne représentent que 1%, ce qui la place, avec le mode subjonctif, entre les catégories très rarement employées.	b'. <i>Idem</i> . Les prépositions A (29%) et EN (26%) sont les catégories les plus employées dans les productions orales ; la préposition POR (1%) n'est guère utilisée. D'autre part, contrairement aux francophones, le GrC emploie souvent des matrices introduisant le mode subjonctif.
c. Sur le nombre total de catégories lexicogrammnelles employées, le GrE obtient un taux de correction de 83%. Bien qu'elles soient rares, les occasions où la préposition POR apparaît obtiennent un score de correction de 100%. Le mode subjonctif est la catégorie la moins bien employée.	c'. Le GrC obtient un score de correction de 100%. Aucune erreur de performance n'est repérée.
d. Bien que le niveau de correction reste élevé, les participants du GrE, notamment ceux du GrE-B, font plus de fautes lorsqu'on leur demande d'émettre des hypothèses sur un événement passé (question-test n° 7). Lors de cette activité, le GrE obtient un score de correction de 72%, calculé sur un total de 72 structures employées ; chez le GrE-B, ce pourcentage descend à 63% (20 catégories correctes sur 32).	d'. Le taux de correction est toujours de 100%.

CONCLUSION INTERMÉDIAIRE

Nous avons consacré le présent chapitre à la présentation de résultats de nos tâches expérimentales. Ces tâches, rappelons-le, ont été mises en œuvre dans le but d'évaluer la capacité des participants francophones à émettre des jugements sur la correction d'un corpus de phrases en espagnol (tâche 1 et tâche A), à localiser des erreurs sur les phrases qu'ils considèrent comme *incorrectes* (tâche B) et à expliquer pourquoi les éléments repérés constituent des erreurs (tâche C). De la même manière, elles ont permis d'observer la façon dont les francophones utilisent certaines structures grammaticales dans des productions orales (tâche 2).

Les résultats ici rassemblés ont été présentés selon la question de recherche qui guide leur traitement. Ainsi, ils ont permis de mettre en lumière les performances des participants aux tâches expérimentales (par l'analyse par groupes et sous-groupes), et ils nous ont fourni des indices sur la façon dont ces performances sont affectées par les caractéristiques des stimuli (par l'analyse par type de phrase et par catégorie lexicogrammaticale cible).

Dans la première partie de ce chapitre, nous avons rapporté des résultats sur le nombre de phrases que les participants sont capables de juger (taux d'analyse), d'une part, en temps limité (au test *Superlab*®), et de l'autre, lorsque le temps n'est pas compté (à la tâche de confirmation). La justesse du jugement a été également prise en compte. Cet ensemble d'éléments nous permet d'avoir un aperçu de la capacité d'analyse des participants, laquelle est inhérente à la compétence grammaticale de tout locuteur d'une langue (qu'il soit natif ou apprenant confirmé).

Dans la deuxième partie, nous avons dévoilé des résultats sur la capacité des participants à repérer les erreurs (tâche B) et à nommer l'erreur par des *termes pointeurs* (discours émis en tâche C). Les scores relevés rendent compte de la capacité des participants à localiser des erreurs sur des phrases jugées *incorrectes* et à expliquer ces erreurs non pas arbitrairement, mais en ciblant les structures lexicogrammaticales cibles.

La troisième partie s'est concentrée sur les catégories discursives employées par les participants pour expliquer l'erreur (tâche C). La catégorisation des données verbales montre que les participants se servent de trois types de discours pour expliquer pourquoi ils considèrent qu'une phrase est *incorrecte* : des *termes pointeurs*, des *discours explicatifs* et des *propositions de correction*. Les *termes pointeurs* (expressions qui nomment ou désignent l'erreur) sont employés principalement par des termes techniques en grammaire ; un grand nombre des *discours explicatifs* (verbalisations détaillant la règle transgressée) sont ou uniquement métalinguistiques (ML) ou uniquement non métalinguistiques (NML) ; enfin, les propositions de correction se rapprochent des versions corrigées de phrases à de nombreuses reprises.

Dans la quatrième partie, nous avons soulevé des résultats sur les réponses que les participants fournissent lors de l'activité de production orale (tâche 2). Le traitement de ces données verbales nous renseigne du niveau de cohérence entre les questions-tests posées et la production orale réalisée, du nombre des énoncés formulés, de la fréquence d'usage des catégories lexicogrammicales cibles et sur le niveau de correction général de ces utilisations.

Ici se termine la présentation des résultats. Le chapitre suivant sera consacré à leur analyse et leur interprétation.

Chapitre 5 : ANALYSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les résultats découlant de l'analyse des données recueillies lors de nos expérimentations. Ces analyses ont permis de distinguer des éléments susceptibles de répondre à nos questions de recherche. Si le chapitre 4 dévoile des résultats plutôt statistiques, nous nous intéressons à présent à la comparaison entre les groupes et sous-groupes expérimentaux et à l'interprétation théorique que nous en tirons. Nous verrons successivement comment interpréter ces résultats selon nos questions de recherche et selon les hypothèses qui ont servi à les formuler. Nous les rappelons :

Questions de recherche	Hypothèses
Q1 : Les apprenants adultes francophones d'ELE sont-ils en mesure d'analyser une phrase, et dans l'affirmatif, sont-ils en mesure de le faire correctement ?	H1 : Les étudiants, étant donné leurs compétences linguistiques et métalinguistiques développées dans les différents cours de langue tout au long de leur scolarité, sont capables d'émettre des jugements intuitifs sur les phrases auxquelles ils sont exposés. Ces jugements de grammaticalité sont exprimés en termes de phrase <i>correcte</i> /phrase <i>incorrecte</i> .
Q2 : Les étudiants francophones peuvent-ils localiser et expliquer l'erreur dans une phrase jugée <i>incorrecte</i> ?	H2 : Les étudiants francophones possèdent une formation scolaire qui leur a fourni un bagage de connaissances déclaratives et procédurales en L2 espagnol. Ils utilisent ces connaissances lors des situations de communication en classe de langue ou en contexte naturel. Par conséquent, ils pourront situer et expliquer une erreur lorsqu'ils ont jugé une phrase <i>incorrecte</i> .
Q3 : Quel type de discours l'étudiant francophone utilise-t-il pour expliquer une erreur dans une phrase ?	H3 : Le discours que les étudiants francophones d'ELE emploieront pour expliquer leur jugement pourra être : • Un discours de nature métalinguistique exprimé soit en utilisant des règles grammaticales (termes spécialisés issus du répertoire grammatical acquis au cours de leur scolarité, soit par l'usage fonctionnel des structures) ; • Un discours de nature non métalinguistique exprimé soit par la mémorisation des structures de la langue cible (référence figée), soit par l'absence de réponse élaborée (« <i>je ne sais pas</i> »). • La traduction de la structure en langue maternelle.
Q4 : Un étudiant de niveau B1 acquis (Conseil de l'Europe, 2001) est-il en mesure de produire à l'oral spontanément des phrases grammaticalement correctes ?	H4 : L'étudiant francophone de niveau B1 en espagnol dispose d'un certain nombre de <i>connaissances opératives</i> , c'est-à-dire des structures grammaticales qu'il contrôle et qu'il met en œuvre lors de tâches de production orale. Il peut employer ainsi ces structures en les adaptant à la situation de communication dans laquelle il se trouve.

Tableau 27 : Rappel des questions de recherche et correspondance avec les hypothèses

5.1. QUESTION DE RECHERCHE 1 : CAPACITÉ DES ADULTES FRANCOPHONES APPRENANT L'ELE À ANALYSER UNE PHRASE CORRECTEMENT EN ESPAGNOL

La démarche expérimentale conçue pour répondre à notre Q1 consiste, rappelons-le, en une tâche de décision *oui/non* en temps limité (tâche 1 ou test *Superlab*®), suivie d'une tâche de confirmation — ou de décision, selon le cas — sans limite de temps de réponse (tâche A).

Dans cette première partie, nous reprenons les résultats présentés dans le point 4.1 du chapitre précédent et nous les analysons compte tenu des critères suivants :

1. Évolution du taux de jugement selon la tâche effectuée
2. Justesse des jugements selon la tâche effectuée
3. Capacité d'analyse et temps de réponse (TR).

5.1.1. ÉVOLUTION DU TAUX DE JUGEMENT SELON LA TÂCHE EFFECTUÉE

5.1.1.1. ANALYSE GÉNÉRALE DES PHRASES DU CORPUS

La compétence grammaticale d'un usager est observable par des manifestations externes comme les productions verbales ou les jugements de grammaticalité (Besse et Porquier, 1991 ; Bachaman et Palmer, 2010). Ainsi, les résultats tirés de l'analyse quantitative montrent que les participants de GrE sont capables d'émettre des jugements sur une grande partie du corpus à chaque fois que les phrases leur sont présentées — ce qui les rapproche des participants du GrC.

Exprimés en pourcentages moyens, les taux de jugement atteints par les étudiants francophones sont toujours supérieurs à 92%. Néanmoins, à la différence du groupe hispanophone, il est à noter que les valeurs atteintes varient constamment selon que les

phrases sont jugées lors du test *Superlab*® (une première et une deuxième fois) ou lors de la tâche de confirmation (une troisième fois). Autrement dit, alors que le GrC garde un taux de jugement constant (99,8% à chaque fois que le corpus lui est présenté), les pourcentages du GrE varient au fur et à mesure que les tâches se déroulent.

La variation la plus importante se produit lorsque les participants jugent la phrase pour la deuxième fois (où le taux de jugement grimpe de 93,1% à 96,9%, pour rechuter à 94,9% lors de la tâche de confirmation). Cependant, en termes de nombre de phrases jugées par personne, ces variations correspondent à une seule phrase évaluée de plus ou de moins à chaque fois que le corpus est présenté.

Cela laisserait penser que les participants francophones, à l'instar de leurs confrères hispanophones, jugent à une phrase près le même nombre d'items à chacune des tâches. Malgré cela, les scores obtenus montrent des différences importantes entre les sous-groupes. Nous constatons ainsi que le GrE-A présente une croissance constante du taux de jugement, alors que le GrE-B régresse au moment de réaliser la tâche de confirmation. Sachant que les jugements intuitifs émis par les apprenants sur la bonne formation des énoncés ne sont pas homogènes, les résultats sur le taux de jugement suggèrent ainsi une double interprétation :

- les participants du GrE-A, ayant davantage de temps pour juger les phrases, s'expriment plus aisément sur la grammaticalité des phrases lors de la tâche de confirmation ;
- les participants du GrE-B émettent des jugements hésitants au fur et à mesure que les tâches se déroulent, ce qui s'exprime à la fin par l'absence de jugement lors de la tâche de confirmation.

Rappelons que lorsque les étudiants réalisent la tâche A, ils ont déjà évalué les phrases du corpus deux fois auparavant. Les « comportements » repérés s'expliqueraient, de notre point de vue, par le fait que :

- pour le GrE-A, qui a eu un apprentissage en L2 moins conséquent, il serait plus facile d'évaluer la bonne construction d'une phrase si celle-ci est présentée à plusieurs reprises ;
- le GrE-B voit sa capacité de jugement diminuer lors de la tâche de confirmation à cause des retours répétitifs des phrases, car si le sujet juge la phrase tout en ayant

un doute sur sa grammaticalité, plus celle-ci lui est présentée, plus l'hésitation sur son niveau de correction se fait ressentir.

Il s'agit ici d'une interprétation paradoxale, étant donné que la présentation d'une même phrase à plusieurs reprises semble avoir des effets différents, voire inversés, d'un sous-groupe à l'autre, et cela sans regard ou influence des types de phrases ou de la catégorie lexicogrammaticale qu'elles ciblent. Or, nous soulignons que nous parlons ici des occasions où les participants sont capables d'émettre un jugement sur la phrase qui leur est présentée, sans tenir compte du type de jugement émis. C'est pourquoi il nous semble important de tenir compte de la robustesse des jugements émis lors du test *Superlab*® et du maintien que les participants en font lors de la tâche de confirmation. Ces données nous permettent de mesurer la stabilité de l'analyse réalisée par les participants.

5.1.1.2. ANALYSE DE LA ROBUSTESSE DES JUGEMENTS EN TÂCHE 1 ET MAINTIEN EN TÂCHE A (STABILITÉ DU JUGEMENT)

À l'égard de la stabilité de l'analyse, comme nous l'avons expliqué dans le chapitre précédent, l'observation de la robustesse et du maintien des jugements nuance considérablement les résultats généraux, en particulier chez les participants francophones. En effet, les taux de robustesse et de maintien obtenus par le GrE sont nettement inférieurs aux scores de jugement émis en T1, en T2 et lors de la tâche de confirmation. Cela signifie, d'une part, que de nombreux jugements ne sont émis qu'une seule fois (en T1 ou en T2) ou sont variables (*jugements hésitants*) lors du test *Superlab*® ; d'autre part, qu'une partie des jugements robustes ne sont pas maintenus lors de la tâche de confirmation.

De ce point de vue, la comparaison entre les scores des sous-groupes expérimentaux nous montre des résultats surprenants. Rappelons que les participants du GrE-A, en augmentant leur taux de jugement à chaque fois qu'ils jugent le corpus, obtiennent un score supérieur à 96% lors de la tâche de confirmation ; le GrE-B, a

contrario, émet des jugements principalement la deuxième fois que le corpus lui est présenté et ne juge à la fin que près de 93% du corpus. Il est donc étonnant pour nous de remarquer que les deux sous-groupes obtiennent des scores de robustesse et de maintien très proches. Cela veut dire que l'ensemble des étudiants, malgré leurs différences quant au nombre de phrases jugées, émettent des jugements stables à peu près sur la même quantité d'items du corpus.

En somme, nous constatons que seulement près de 64% du corpus est jugé de façon stable par les étudiants — un score qui se rapproche dangereusement de la moitié des phrases.

Les scores du GrE contrastent fortement avec ceux atteints par le GrC. De fait, la quasi-totalité des jugements émis par les hispanophones sont confirmés. Il est néanmoins intéressant de constater que les natifs, contrairement à ce que l'on peut croire, montrent également une certaine difficulté à analyser de façon stable les phrases du corpus. Si nous nous attendions à avoir quelques absences de jugement causées par la manipulation du matériel informatique ou par la mesure du temps de réponse (TR), il est surprenant pour nous de trouver des changements d'avis, même s'ils sont de l'ordre de 1,2%.

5.1.1.3. ANALYSE DES PHRASES SELON LEUR CORRECTION ET LA CATÉGORIE GRAMMATICALE QU'ELLES CIBLENT

Par rapport aux taux de jugement atteints selon le type de phrase, nous avons vu dans le chapitre précédent que les scores obtenus par l'ensemble de participants sur les phrases correctes sont, dans de nombreux cas, presque identiques à ceux des phrases incorrectes. En effet, les taux obtenus sur l'un et l'autre type de phrase ne diffèrent que de moins de 2% en moyenne, spécifiquement lorsqu'il s'agit du jugement général du corpus (effectué lors du test *Superlab*®) et du jugement définitif (réalisé lors de la tâche de confirmation). Cela dit, il nous semble important de rajouter que le GrE et le GrC

s'opposent quant au type de phrase ayant les scores les plus élevés : alors que les francophones jugent davantage les phrases correctes du corpus, les hispanophones émettent des jugements sur la quasi-totalité des phrases incorrectes.

L'analyse statistique montre que les taux de jugement des phrases correctes sont toujours plus élevés chez l'ensemble du GrE. Ce constat repéré chez les francophones est en contradiction avec ce qui se passe chez les hispanophones. Concrètement, si les premiers semblent avoir une certaine difficulté à émettre des jugements stables sur les phrases erronées, les deuxièmes n'hésitent pas à s'exprimer sur ce même type de phrase à un taux qui se rapproche de 100%.

Ce phénomène est constaté notamment lorsque l'on analyse les taux de robustesse et de maintien. En ce qui concerne les jugements robustes, chez le GrE, les phrases correctes atteignent un score de 80%, alors que les incorrectes ne sont jugées qu'à 69% des fois ; chez les GrC, les scores des jugements sont de 94% sur les phrases correctes et de 96% sur les incorrectes. Quant aux taux de maintien, les jugements maintenus par le GrE sur les phrases correctes sont de l'ordre de 73% (71% chez le GrE-A, 74% chez le GrE-B), tandis que sur les phrases incorrectes ce score chute à 55% (pour l'ensemble du GrE) ; chez le GrC, les jugements maintenus sont de 93% sur les phrases correctes et de 96% sur les incorrectes.

Les différences trouvées sur les scores des groupes participants s'expliquent, à nos yeux, de deux façons compte tenu du type de participant.

Concernant GrE, nous pensons que les participants ont plus de facilité à juger une phrase correcte du fait qu'ils sont familiarisés avec les « bonnes constructions » fournies par les productions de langue de l'enseignant ou par l'input contrôlé employé en cours de langue. Puisque les apprenants francophones n'ont pas l'habitude (ou la pratique) d'être confrontés à des échantillons de langue incorrects, ils sont en difficulté lorsqu'on leur demande d'analyser la structure des phrases (activité qu'ils n'ont peut-être jamais réalisée). Un tel exercice semble les conduire à l'absence de jugement, car n'ayant pas eu l'expérience d'analyser et de corriger des phrases en L2, ils paraissent ne pas être capables de juger la phrase qui leur est présentée.

Quant aux taux de jugement du GrC selon le type de phrase jugée, notre interprétation est basée sur le fait que les participants, en tant que natifs, distinguent pertinemment lorsqu'une structure est mal employée (notamment celles que nous avons ciblées dans notre corpus). De ce fait, le taux de jugement obtenu sur les phrases incorrectes est toujours élevé. Il en est autrement pour les phrases correctes qui, comme nous l'avons mentionné avant, semblent être jugées sur des critères plutôt liés à l'hypercorrection qu'aux catégories lexicogrammaticales ciblées dans le corpus.

Si nous prenons en considération maintenant les catégories lexicogrammaticales cibles sur lesquelles sont construites les phrases du corpus, les résultats coïncident sur un groupe de phrases qui semble poser problème aux participants, spécifiquement à ceux du GrE (tous groupes confondus).

Bien que les taux de jugements soient élevés pour l'ensemble des groupes et sous-groupes lorsqu'ils analysent le corpus, les scores obtenus sur les phrases qui ciblent l'utilisation du mode *subjonctif* présentent toujours les valeurs minimales de jugement, aussi bien lors du test *Superlab*® que lors de la tâche de confirmation. Cela suggère donc que les participants n'ont pas encore acquis les principes d'utilisation de cette catégorie, ce qui se traduit par l'incapacité d'analyse sur les phrases qui la ciblent.

Cette même catégorie correspond également aux taux de robustesse le moins élevés, ce qui se traduit par des jugements très instables. En effet, chez l'ensemble des francophones, les phrases qui ciblent l'utilisation du subjonctif sont au plus bas de l'échelle. Étant donné que la robustesse montre la stabilité du jugement, nous constatons donc que les francophones jugent les phrases ciblant l'emploi du subjonctif de façon très hésitante tout au long des tâches de décision/confirmation. L'analyse statistique du taux de maintien de jugement confirme ce constat : seulement 81% des phrases *ind/sbj* jugées lors de la tâche de confirmation proviennent des jugements robustes émis lors du test *Superlab*®.

5.1.2. JUSTESSE DES JUGEMENTS SELON LA TÂCHE EFFECTUÉE

5.1.2.1. JUSTESSE GÉNÉRALE DES JUGEMENTS ÉMIS

Nous nous intéressons maintenant à la justesse des jugements robustes émis lors du test *Superlab*® et à celle des jugements définitifs émis en tâche de confirmation (qu'ils soient maintenus ou émis pour la première fois). Les constats obtenus à l'issue de l'analyse de résultats dévoilent deux données intéressantes :

- d'une part, les taux de justesse présentent une tendance inverse entre les groupes expérimentaux ;
- d'autre part, l'analyse des résultats par sous-groupes montre que le groupe le plus expérimenté en apprentissage de L2 (GrE-B) est celui qui obtient les taux de justesse les plus bas parmi les participants.

En ce qui concerne les groupes généraux, on observe que les taux de réponses justes obtenus par les participants lors de la tâche de confirmation s'accroissent pour le GrE, alors qu'ils s'affaiblissent pour le GrC. C'est cette dernière remarque qui attire particulièrement notre attention. En effet, s'il est compréhensible que les francophones jugent « mieux » les phrases la troisième fois que le corpus leur est présenté — notamment en absence de TR —, il est intéressant d'observer que le groupe de natifs émet davantage de jugements non justes à la même tâche.

Nous attribuons ce phénomène à un effet d'hypercorrection provoquée par la nature même de l'instrument d'évaluation métalinguistique. La tâche de décision incite les participants à faire le tri des phrases du corpus en termes de phrase incorrecte/phrasé incorrecte sans indiquer la nature des erreurs éventuelles. Nous observons, par conséquent, que le GrC émet certains jugements en se basant parfois sur des critères que nous n'avions pas pris en considération lors de la création de notre matériel linguistique (tels que la valeur sémantique des mots ou l'ordre de construction de phrases). De ce fait, les occasions où les participants hispanophones n'acceptent pas une phrase comme *correcte* sont comptabilisées comme des jugements inexacts qui affectent négativement le score de justesse.

Quant aux valeurs affichées par les sous-groupes francophones, nous avons vu que les scores de justesse — qui augmentent lors de la tâche de confirmation — sont supérieurs chez le GrE-A. En effet, contrairement à ce à quoi nous nous attendions, le GrE-B, qui réunit les participants ayant suivi une formation approfondie en L2 au cours de leur scolarité, présente à chaque fois des scores de justesse relativement décevants.

À cela s'ajoute le fait qu'une grande partie des jugements émis par ce groupe sont des jugements robustes (au test *Superlab*®) qui ont été maintenus (lors de la tâche de confirmation). Cela sous-entend qu'un certain nombre de jugements erronés sont émis dès la première fois que les participants du GrE-B jugent le corpus (T1). C'est dans le but d'observer les types de phrases qui posent problème aux participants que nous abordons dans les points suivants l'analyse des résultats selon le type de phrase jugée.

5.1.2.2. JUSTESSE DES JUGEMENTS SELON LE TYPE DE PHRASE

Comme nous l'avons vu plus haut, lorsque nous mettons en contraste les taux de justesse des deux tâches de décisions par rapport au type de phrases, nous constatons que, chez le GrE, les phrases correctes présentent des valeurs bien plus élevées que celles des phrases incorrectes. En effet, nous observons sur les phrases correctes un taux de justesse presque deux fois supérieur, qu'il s'agisse de la tâche 1 (*Superlab*®) ou de la tâche A (confirmation). De la même façon, les taux de justesse obtenus à chacune des tâches montrent une variation plus importante pour les phrases incorrectes : alors que le taux de justesse est stable pour les phrases correctes (la variation n'est que d'environ 1%), les valeurs des phrases incorrectes augmentent en tâche A.

D'autre part, contrairement à ce qui se passe dans le groupe de francophones, le GrC maintient le même taux de justesse lorsqu'il s'agit des phrases incorrectes (en atteignant, par ailleurs, un score de justesse quasiment de 100%) et juge de façon moins juste les phrases correctes. Cela indique, d'un côté, que l'ensemble de participants émet davantage de jugements [1] (« phrase considérée *incorrecte* ») en tâche A et, de l'autre côté, qu'alors que ces jugements [1] sont émis sur les phrases incorrectes chez le GrE, le GrC les émet sur les phrases correctes (hypercorrection).

L'observation de la justesse selon les catégories lexicogrammaticales montre, rappelons-le, que les phrases qui ciblent les prépositions *a/en* sont, chez le GrE, sont celles qui obtiennent les taux de justesse les plus bas (aussi bien en tâche 1 qu'en tâche A). Or, ces phrases présentent non seulement les valeurs de justesse les moins élevées, mais également le seul cas où le taux moyen de justesse est décroissant en tâche A (particulièrement pour le GrE-B dont le taux de justesse diminue de 3% en tâche A ; quant au GrE-A, le taux est maintenu). La variation de justesse la plus importante est observée sur les phrases ciblant les prépositions *por/para*, notamment chez le GrE-B, dont les valeurs montrent une augmentation de 13%.

En ce qui concerne le GrC, nous observons que les taux de justesse les plus élevés se trouvent dans la catégorie des phrases qui ciblent les modes verbaux *ind/sbj*. Bien que toutes les valeurs de justesse du GrC soient moins élevées en tâche A, les phrases ciblant les modes verbaux *ind/sbj* sont également celles qui présentent le moins de variation de justesse entre les 2 tâches (le taux en tâche A est inférieur de 1% par rapport au taux atteint en tâche 1).

5.1.2.3. TYPES DE JUGEMENTS EXPRIMÉS ET JUSTESSE

Comme le montre l'analyse statistique, l'ensemble des participants émet plus de jugements lors de la tâche A ; ce n'est pas pour autant que les taux de justesse de jugement sont bien plus élevés lors de cette tâche. En effet, nous constatons que, quand ils jugent les phrases *incorrectes*, aussi bien chez le GrE que chez le GrC, il existe des variations entre les valeurs atteintes lors de chacune des tâches. Néanmoins, lorsque les participants jugent les phrases *correctes*, ils maintiennent en moyenne le même taux de justesse.

Une différence importante est observée en comparant les taux de justesse des jugements [1] par groupes et sous-groupes : étant donné que les hispanophones jugent *incorrectes* davantage de phrases qu'il y en a dans le corpus lors de la tâche A, leur variation du taux de justesse est descendante. *A contrario*, en augmentant le nombre de jugements [1] sur les phrases incorrectes, les francophones augmentent leur taux de

justesse lors de la tâche A, notamment les participants du GrE-B (dont le score de justesse augmente d'environ 10% lorsqu'ils considèrent qu'une phrase est *incorrecte*).

5.1.3. CAPACITÉ D'ANALYSE ET TEMPS DE RÉPONSE

5.1.3.1. DIFFÉRENCES REPÉRÉES ENTRE LES GROUPES PARTICIPANTS

Rappelons que l'un des objectifs du comptage du temps de réponse (TR) est de mesurer le *coût* cognitif que représente l'analyse des phrases pour les participants à l'étude. D'après Bialystok, les jugements de grammaticalité font partie des tâches linguistiques qui requièrent le moins de coûts cognitifs, car elles ne convoquent que des savoirs procéduraux implicites et inconscients. Il est donc pertinent de se poser la question sur les valeurs de TR qu'obtiennent les participants dans la mesure où une activité peu coûteuse en termes cognitifs se traduit en un temps de réponse faible.

Les résultats présentés dans le chapitre précédent sur le temps de réponse (TR) montrent avant tout qu'il existe une différence remarquable entre les groupes et sous-groupes participants quant au temps qu'ils mettent pour juger les phrases du corpus. Cette différence, qui semble dépendre du niveau d'expertise dans la langue, est visible dès la première fois que les participants enregistrent leurs réponses à l'aide du pad (en T1), et reste présente lorsqu'ils jugent le corpus la deuxième fois. Ainsi, pour ce qui est de l'ensemble des participants, le TR des hispanophones est bien plus bas que celui des francophones ; et dans les sous-groupes expérimentaux, le GrE-B présente des valeurs les plus basses que celles du GrE-A. Ce tiercé est identique pour toutes les analyses de données que nous avons réalisées.

Ces différences entre les sous-groupes valident, en quelque sorte, le critère de classement des participants selon leur type d'apprentissage en L2 à l'école. Rappelons que le GrE-B est composé d'étudiants ayant suivi un parcours spécifique d'apprentissage de

L2 pendant leur scolarité. Comparée au GrE-A, qui a suivi une formation standard, cette caractéristique du GrE-B pourrait expliquer le fait qu'ils puissent émettre plus rapidement des jugements sur la grammaticalité des phrases.

Il est à noter que même si les TR du GrE-B sont les plus bas du groupe de francophones, ils restent néanmoins bien au-dessus des valeurs enregistrées par le GrC. C'est bien ce dernier qui enregistre les TR les plus rapides et est le seul à afficher des valeurs se rapprochant de la durée de la phrase oralisée.

5.1.3.2. IMPACT DES STIMULI ET DU TYPE DE JUGEMENT ÉMIS SUR LE TEMPS DE RÉPONSE

Les différentes analyses statistiques que nous avons réalisées prennent en considération la durée de la phrase oralisée comme un point de repère pour évaluer le temps de réaction des participants lorsqu'ils lisent et entendent la phrase qui s'affiche à l'écran.

Cela nous permet de constater que les TR enregistrés, malgré leurs différences entre groupes et sous-groupes, sont en étroite relation avec la durée de la phrase oralisée. Concrètement, plus la phrase oralisée est longue, plus le TR moyen est élevé. Ce constat est perceptible non seulement lorsque l'on oppose les TR des phrases correctes avec celui des phrases incorrectes, mais également au moment où l'on compare les TR des phrases selon la catégorie lexicogrammaticale qu'elles ciblent.

Compte tenu de ce paramètre, un second constat que nous réalisons par l'analyse statistique concerne les valeurs du TR enregistrées par le GrC. Comme nous l'avons mentionné avant, les TR des hispanophones sont les seuls à se rapprocher de la durée de la phrase oralisée, arrivant même à certaines occasions à répondre avant la fin de phrase oralisée. Ces occurrences se rapportent, dans la plupart des cas, aux phrases incorrectes, plus particulièrement à celles qui ciblent des éléments verbaux (*i.e.* verbes *ser/estar* et choix modal).

Eu égard à nos résultats, nous avançons l'hypothèse qu'il serait plus difficile pour un locuteur expert de juger des items sur leurs éléments prépositionnels que sur leurs éléments verbaux. La préposition définissant la relation entre le verbe et l'élément qu'elle introduit (RAE, 2010 ; Gerboin et Leroy, 2009), il nous semble pertinent de soumettre l'idée que, pour analyser correctement un élément prépositionnel, le sujet doit analyser si cette relation est bien établie avant d'émettre un jugement. Nous semblant être coûteux en termes cognitifs, ce traitement expliquerait, à nos yeux, pourquoi les locuteurs natifs émettent leurs jugements après l'oralisation lorsqu'il s'agit de phrases qui ciblent les prépositions *a/en* et *por/para*, même quand elles sont incorrectes.

Enfin, en nous intéressant à l'analyse des résultats du TR selon le type de jugement émis, rappelons que les valeurs enregistrées sont toujours plus élevées lorsque les participants jugent les phrases *incorrectes* (jugement [1]). Il s'agit, en effet, d'un paramètre constant qui rassemble les groupes et sous-groupes participants, chacun à son niveau.

Il semblerait donc que les participants ont plus de facilité à émettre un jugement [0] dit autrement, que le traitement mental pour définir si la phrase est *incorrecte* est plus coûteux que pour évaluer la correction d'une phrase. Or, en mettant en relation les TR moyens des jugements [1] avec le type de phrases du corpus, nous remarquons qu'ils sont particulièrement élevés lorsqu'ils sont émis sur les phrases correctes (jugement non juste). Ce phénomène est observé aussi bien chez le GrC que chez le GrE — notamment le GrE-A —, dans la mesure où les moyennes de TR des phrases correctes jugées *incorrectes* sont les plus élevées.

5.1.3.3. IMPACT DE LA MESURE DU TEMPS DE RÉPONSE

Les résultats obtenus par les participants lors du test *Superlab*® et lors de la tâche de confirmation montrent que leur capacité à analyser une phrase est affectée par le type de tâche imposée et par le nombre de fois que le corpus leur est présenté. En comparant

les taux de jugement atteints par chaque groupe et sous-groupe lors de ces tâches, nous constatons que la mesure du temps de réponse (TR) présente une vraie limitation pour analyser les phrases du corpus.

Cette influence du TR sur l'aptitude à analyser des phrases est évidente notamment lorsqu'on compare les taux de robustesse du test *Superlab*[®] avec les taux de jugement de la tâche de confirmation. En effet, n'ayant pas de limitation de temps, les participants sont capables d'exprimer des jugements sur la quasi-totalité du corpus — 94,9% chez le GrE (96,4% chez le GrE-A ; 93,4% chez le GrE-B) et 99,8% chez le GrC —, ce qui diffère largement des résultats obtenus en temps limité.

Nous soulignons que nous ne parlons pas ici de réponses justes, mais de preuves d'analyse des phrases à partir des connaissances de la L2. Ceci signifie que même si les jugements portés par les sujets sur le corpus n'ont pas été justes la plupart du temps, les réponses de type « *je ne sais pas* » — preuve d'une incapacité d'analyse — sont moins nombreuses lorsque le temps de réponse n'est pas contraint.

5.1.4. BILAN SUR LA QUESTION DE RECHERCHE 1 (Q1)

Tous les constats abordés précédemment, élaborés à partir des résultats du test *Superlab*[®] et de la tâche de confirmation (tâche A), confirment l'hypothèse1. En effet, l'analyse statistique montre que les apprenants francophones de niveau B1 acquis sont capables d'analyser les phrases du corpus et d'émettre des jugements intuitifs, arrivant même à dépasser le taux de 93% lors de la tâche A. De plus, les résultats de justesse (toujours supérieurs à 65% des phrases) indiquent que les jugements du GrE sont émis de façon correcte sur un grand nombre de cas et qu'ils ne sont pas le fruit du hasard.

Cela étant dit, si tous les groupes expérimentaux expriment des jugements plutôt justes au fur et à mesure que le corpus de phrases leur est présenté, l'analyse des résultats dévoile certaines objections que nous considérons nécessaire de préciser.

Le premier de ces bémols concerne la stabilité des jugements émis, laquelle présente des variations importantes entre le test *Superlab*[®] et la tâche de confirmation. En fait, malgré les hauts taux de jugement indiqués par le traitement statistique, les jugements émis par le GrE sont stables uniquement pour 63,8% d'entre eux (63,4% chez le GrE-A ; 64,3% chez le GrE-B). Ce pourcentage correspond aux réponses robustes enregistrées au test *Superlab*[®], maintenues lors de la tâche de confirmation. Cela nuance relativement la confirmation de notre hypothèse 1 (H1) dans la mesure où une partie importante des jugements définitifs exprimés en tâche A n'est pas issue d'une analyse « stable », ayant le même type de jugement dans la continuité.

La deuxième remarque concerne le type de phrase que les participants jugent le plus. Le groupe de francophones (tous sous-groupes confondus) semble être capable d'analyser principalement les phrases correctes du corpus, surtout lorsque le TR est mesuré. Dans ce contexte en particulier, les phrases incorrectes présentent les scores les plus bas en termes de jugement, de robustesse, de maintien et de justesse. Ce phénomène pourrait s'expliquer par le fait que les étudiants n'ont pas été sensibilisés à la correction de formes erronées en L2, ce qui les empêche d'analyser correctement la phrase ; en d'autres termes, ils ne savent pas si la phrase analysée présente une structure erronée ou une forme qu'ils ne connaissent pas.

Nous apportons aussi des nuances concernant les catégories lexicogrammaticales ciblées par les phrases. Compte tenu de l'analyse des résultats, les participants du GrE semblent avoir des difficultés à analyser les phrases qui ciblent l'utilisation du subjonctif. Cette catégorie, qui constitue une forme verbale avec laquelle les participants commencent à se familiariser au niveau B1 (Instituto Cervantes, 2006), présente, d'une part, les taux de jugement les plus bas, et d'autre part, l'un des scores de justesse les plus faibles (aussi bien lors du test *Superlab*[®] que lors de la tâche de décision). Étant donné son apprentissage relativement récent, il est donc probable qu'un manque de contrôle ou de connaissances sur l'emploi du subjonctif soit à l'origine des absences de jugement et des ratés de justesse que l'on distingue dans les résultats.

L'analyse statistique des TR fournit également des pistes permettant de répondre à notre Q1 (ce qui permet par la suite de confirmer notre H1). Rappelons que le TR mesure le *coût* cognitif requis lors de l'analyse de phrases. Dans cette optique, certains constats

faits à partir de l'observation des résultats permettent d'alimenter la discussion sur la capacité des francophones à juger les phrases du corpus.

Outre le fait que le TR des jugements [1] (phrase jugée *incorrecte*) soit toujours plus élevé pour l'ensemble des groupes et sous-groupes, les différentes valeurs de TR obtenues semblent être en relation avec la longueur de la phrase oralisée plutôt qu'avec son niveau de correction. À ce sujet, nous savons que la mémoire de travail, en tant que siège de l'attention consciente, ne peut retenir qu'une quantité limitée d'informations (Anderson, 1983 ; Désilets, 1997 ; Gaonac'h, 2006). Nous pouvons supposer donc que le fait de recevoir l'information par deux canaux différents (l'oral et l'écrit), ajouté à une activité de décision, provoque une surcharge cognitive qui, selon le degré d'expérience du participant avec la L2, peut conduire à des traitements cognitifs ralentis.

En effet, lorsque nous comparons les valeurs des TR entre les deux sous-groupes, nous constatons que, dans la plupart des cas, ce sont les sujets du GrE-A qui enregistrent les valeurs les plus élevées. Nous interprétons ces chiffres comme un travail de traitement cognitif plus long, mené lorsque les connaissances en L2 ne sont pas complètement fixes ou lorsque la tâche réalisée se fait pour la première fois. Cette conjecture prend davantage de forme lorsqu'on contraste les résultats du GrE-A avec ceux du GrE-B ; peut-être en raison de son expérience dans l'apprentissage de L2, ce dernier présente dans presque tous les cas des valeurs de TR inférieurs.

Pour conclure ce bilan, nous observons que les tâches proposées pour répondre à notre question de recherche 1 rendent compte d'une part des capacités des apprenants adultes francophones à analyser les phrases de notre corpus ; d'autre part, qu'elles mesurent le coût cognitif qu'ils investissent lors de la réalisation de cette analyse ; et enfin, qu'elles permettent d'évaluer la justesse du jugement émis.

5.2. QUESTION DE RECHERCHE 2 : CAPACITÉ DES ADULTES FRANCOPHONES APPRENANT L'ELE À REPÉRER ET À EXPLIQUER UNE ERREUR SUR UNE PHRASE JUGÉE *INCORRECTE*

Pour répondre à notre deuxième question de recherche, notre démarche expérimentale met en place deux tâches, réalisées consécutivement : une tâche de repérage d'erreurs (Tâche B), suivie d'une tâche d'explication sur les erreurs localisées (Tâche C). Pour les participants à l'étude, la première de ces tâches consiste à marquer sur des feuilles contenant les phrases jugées *incorrectes* les éléments qu'ils croient être fautifs ; lors de la seconde tâche, ils doivent expliquer pourquoi selon eux, la forme repérée constitue une erreur.

Dans cette deuxième partie de notre analyse des résultats, nous reprenons les données statistiques présentées dans le chapitre précédent et les l'interprétons en fonction des activités métalinguistiques effectuées à chaque tâche.

5.2.1. REPÉRAGE D'ERREURS SUR LES PHRASES JUGÉES *INCORRECTES*

La tâche de repérage, comme le soutiennent Gaux et Gombert (1999), est étroitement liée à la celle des jugements de grammaticalité, car si le participant est capable de juger une phrase « *incorrecte* », c'est notamment parce qu'il y trouve un élément perturbateur qui met en cause le degré de correction de la structure qu'il analyse. De ce point de vue, l'observation de la capacité de l'apprenant de L2 à repérer correctement les erreurs permet également d'évaluer sa compétence grammaticale, celle-ci étant à la base de l'analyse réalisée.

Compte tenu de cela, nous avons vu précédemment que les participants francophones, à la différence des natifs hispanophones, considèrent davantage les phrases comme *correctes* (jugement [0]) plutôt que comme *incorrectes* (jugement [1]). De

ce fait, seulement 32,5% du corpus est employé lors des tâches de repérage et d'explication (37,5% chez le GrE-A ; 26,8% chez le GrE-B).

Pour nous, ces scores sont décevants. Puisque notre matériel linguistique comporte un nombre égal de phrases correctes et incorrectes, nous nous attendions à ce que les scores des phrases jugées *incorrectes* se rapprochent davantage de 50% (à l'instar du GrC). Cela indique qu'au stade intermédiaire d'apprentissage, les apprenants francophones présentent toujours des difficultés à distinguer des occurrences qui ne respectent pas les principes d'organisation de la langue cible. Il est plus désolant encore de constater que les étudiants du GrE-B, qui ont suivi un parcours spécifique de formation en L2 à l'école (depuis la maternelle, pour certains), ne sont pas en mesure de soupçonner « incorrectes » davantage de phrases du corpus.

Ceci étant dit, même si nous nous attendions à ce que les participants puissent juger davantage de phrases comme étant « *incorrectes* », nous remarquons agréablement que les repérages réalisés sur ces phrases (qui sont de l'ordre de 99%) sont justes dans 78% des cas (aussi bien chez le GrE-A que chez le GrE-B). Cela indique :

- d'une part qu'un grand nombre de phrases jugées incorrectes par le GrE sont bel et bien incorrectes ;
- de l'autre, qu'une quantité considérable de repérages sont effectués sur de véritables éléments erronés.

Sur ce dernier point, qui concerne la justesse du repérage selon le type de phrase, nous avons vu que les éléments marqués sur les phrases incorrectes sont justes à un taux de 96% et que les scores les plus élevés correspondent aux participants du GrE-B (98%). Ces résultats, qui se rapprochent fortement du GrC, indiquent que lorsque les phrases incorrectes sont jugées de façon juste, l'élément perturbateur ayant déclenché le jugement [1] coïncide effectivement avec l'erreur de la phrase dans presque tous les cas.

Ce constat est plutôt encourageant pour le GrE (notamment pour le GrE-B), car il témoigne de la certitude des apprenants francophones sur l'erreur présente dans la phrase analysée. En effet, en comparant les sous-groupes, on remarque que si le GrE-A considère davantage de phrases comme *incorrectes*, c'est le GrE-B qui obtient le score de

justesse le plus élevé, particulièrement sur les phrases incorrectes. Dans cette optique, les jugements [1] émis par le GrE-B ne sont peut-être pas très impressionnants en termes de quantité, mais ils le sont en termes de qualité.

Tenant compte des catégories lexicogrammaticales ciblées dans le corpus, l'analyse statistique montre que les participants francophones localisent des éléments erronés de façon correcte sur tous les groupes de phrases, à l'exception de celles qui ciblent les prépositions *a/en*. En effet, si les scores sont supérieurs à 77% dans tous les autres cas — notamment pour les phrases aux prépositions *por/para* (qui affichent un taux de 94%) —, les localisations réalisées sur la catégorie *a/en* ne sont justes qu'à un taux de 46% (42% chez les GrE-A ; 50% chez le GrE-B).

Nous soulignons cependant que ces pourcentages, bien qu'au-dessous de la moyenne, sont compréhensibles, d'autant plus que cette catégorie se révèle être celle qui obtient les résultats de justesse les plus bas obtenus lors de la tâche de confirmation. Il est normal donc que le schéma soit équivalent pour la tâche de repérage, car plus de la moitié d'éléments marqués comme des erreurs ne le sont pas vraiment (même s'ils sont repérés sur les phrases incorrectes).

Enfin, en reprenant les résultats sur les catégories lexicogrammaticales privilégiées par les participants pour situer l'erreur, l'analyse statistique dévoile une préférence de la part du GrE sur les formes des verbes *ser* et *estar* (42% des repérages réalisés concernent l'échange entre ces deux verbes) ; en deuxième position, les localisations se concentrent sur l'utilisation du mode subjonctif (29% des éléments signalés comme erronés).

Lorsque ces résultats sont observés par sous-groupes, nous constatons que le pourcentage des localisations effectuées en fonction des éléments lexicogrammatiques ciblés est presque équivalent entre le GrE-B (91%) et le GrE-A (89%). Malgré cela, il est également observé que les scores de localisation par catégorie présentent quelques dissemblances entre les deux sous-groupes. Par exemple, le repérage sur les verbes *ser* et *estar* est effectué à un taux de 40% chez le GrE-A, tandis qu'il atteint un pourcentage de 44% chez le GrE-B. Il en est de même pour les autres catégories : si les participants du GrE-A se concentrent davantage sur l'usage du mode subjonctif (34% de leurs localisations),

les membres du GrE-B présentent un pourcentage supérieur dans le repérage des erreurs liées aux prépositions *a/en* et *por/para* (26% de leurs localisations).

Une donnée qui attire notre attention est le fait que les occasions où les sujets localisent des éléments non ciblés dans notre corpus sont quasi toujours en correspondance avec les phrases correctes ; autrement dit, quand les participants localisent des éléments perturbateurs sur les phrases incorrectes, ces éléments se corrélaient avec les catégories lexicogrammaticales cibles dans la quasi-totalité des cas. Cela vient appuyer l'idée que les sujets jugent consciemment les phrases incorrectes.

5.2.2. ÉMISSION D'EXPLICATIONS SUR LES ERREURS

L'analyse statistique de la tâche d'explication d'erreurs présente à son tour des résultats intéressants, non seulement par rapport au taux d'explication obtenu, mais également à l'égard des types de discours qui accompagnent l'explication.

En effet, tout comme les hispanophones, les participants du GrE émettent des explications sur les erreurs repérées dans la quasi-totalité des cas, arrivant même à dépasser le score du GrC. Aussi, plus de la moitié des explications sont accompagnées de propositions de corrections. Ces résultats sont homogènes pour tous les participants à l'étude, ce qui suggère que les sujets mettent en œuvre les mêmes stratégies métalinguistiques pour analyser les phrases du corpus.

Ces points en commun peuvent s'expliquer par la nature même de la tâche. Si le jugement de grammaticalité dépend de la capacité de repérage d'erreurs — comme nous l'avons vu dans le paragraphe précédent —, le fait de pouvoir localiser des erreurs sur une phrase semble dépendre à son tour de la capacité de correction. Les résultats laissent supposer donc que les participants sont en mesure de corriger les erreurs depuis le moment où ils émettent un jugement [1].

Cette hypothèse trouve néanmoins des nuances en observant les résultats selon le type de phrase jugée. En l'occurrence, ces résultats dévoilent que lorsque les participants francophones jugent *incorrecte* une phrase qui ne porte pas d'erreur, les corrections ne sont proposées que dans la moitié d'occurrences. Cela suppose que les apprenants du GrE ne sont pas capables de proposer des corrections lorsque leurs explications sont portées sur des phrases correctes jugées à tort. Ce phénomène suggère que certains jugements sont émis par simple intuition, donc basés sur des savoirs nettement implicites (et par conséquent, procéduraux), ce qui valide l'hypothèse de Bialystok sur la charge cognitive requise par les tâches de jugement de grammaticalité.

Reprenant les résultats sur la correspondance entre les discours explicatifs émis et les catégories lexicogrammaticales ciblées dans le corpus, nous constatons que les taux de correspondance sont, dans tous les cas, de l'ordre de 93%, ce qui, à notre avis, représente un score parfait. Les explications données par les participants sont donc conséquentes avec les catégories ciblées, ce qui atteste une fois de plus la pertinence du matériel linguistique employé pour les tâches expérimentales.

Ce constat est encore plus flagrant dans l'analyse des résultats selon les types de phrases jugées. Les explications émises sur les phrases incorrectes ciblent les catégories lexicogrammaticales à un taux supérieur à 98%. Cela viendrait appuyer le constat que les participants jugent correctement les phrases incorrectes et que leur attention est portée sur les formes qui sont bel et bien erronées. Nous notons néanmoins que les explications émises sur les phrases correctes jugées à tort concernent les catégories lexicogrammaticales cibles à un taux supérieur à 63%. Cela indiquerait, hélas, que certains usages de ces catégories ne sont pas encore tout à fait contrôlés par les participants, même au niveau B1. On constate cela par la comparaison avec les scores du GrC, dont les explications émises sur des phrases correctes jugées à tort ne sont portées sur les catégories abordées dans le corpus qu'à un taux de 13%.

5.2.3. BILAN SUR LA QUESTION DE RECHERCHE 2 (Q2)

Toutes les données décrites et expliquées dans le présent point répondent à notre deuxième question de recherche et nous mènent à la confirmation de l'hypothèse qui a servi à sa formulation. En effet, comme le montrent les résultats, les étudiants francophones sont capables de localiser des erreurs et de les expliquer dans la quasi-totalité des cas. De plus, les localisations et les explications enregistrées sont correctement ciblées dans un grand nombre d'occurrences.

Cela suggérerait qu'au stade intermédiaire d'apprentissage, les adultes francophones sont suffisamment familiarisés avec les principes d'organisation de la langue cible. Cependant, cette familiarisation ne suppose pas le contrôle complet des structures linguistiques ciblées dans notre matériel linguistique. De ce point de vue, il est tout à fait probable que certains jugements aient été réalisés sur la base d'intuitions (notamment dans le cas de phrases correctes jugées à tort). Un élément pouvant prouver ce que nous avançons est le fait que, s'agissant des phrases correctes, les explications ne soient guère accompagnées de propositions de correction.

5.3. QUESTION DE RECHERCHE 3 : DISCOURS DES ADULTES FRANCOPHONES APPRENANT L'ELE POUR EXPLIQUER UNE ERREUR REPÉRÉE

Les résultats analysés dans le but de répondre à notre troisième question de recherche sont issus des transcriptions des données verbales que nous avons recueillies principalement lors de la tâche d'explication d'erreurs (tâche C)¹⁰¹.

Ces résultats comptent deux types de données : des informations quantitatives et des informations qualitatives. Les premières concernent le nombre d'occasions où les participants expriment un discours explicatif sur l'erreur ; les deuxièmes nous renseignent sur la nature de ce discours (termes employés pour désigner l'erreur, discours explicatif métalinguistique [ML] et non métalinguistique [NML]).

Dans cette troisième partie, nous intéressons donc aux verbalisations qu'emploient les participants pour justifier les raisons qui les mènent à juger *incorrectes* certaines phrases du corpus.

5.3.1. VOCABULAIRE EMPLOYÉ POUR LE POINTAGE DE L'ERREUR

L'analyse statistique des données montre que les participants (quel que soit le groupe ou le sous-groupe) émettent des explications sur la quasi-totalité des erreurs repérées. Ces explications sont précédées parfois par l'expression de *termes pointeurs* (des verbalisations indiquant l'élément considéré comme *incorrect*), et dans la plupart des cas par des *propositions de corrections*.

¹⁰¹ Nous rappelons que si la plupart des données verbales proviennent des explications collectées lors de la tâche C, nombreux participants à l'étude émettent des verbalisations dès qu'on leur demande de marquer l'erreur. Ils montrent ainsi une tendance à *nommer* lorsqu'ils répondent à la question-test n° 3 (« Pouvez-vous montrer où est l'erreur ? »).

Nous interprétons ce phénomène comme un automatisme de connaissances, qui permet aux sujets de verbaliser la forme correcte des énoncés, avant même d'évoquer des savoirs explicites de la langue (Bialystok, 1990). L'acquisition de ces automatismes ne peut se réaliser qu'à partir des connaissances déclaratives dans le sens large du terme (connaissances métalinguistiques, connaissances expérientielles). Comme l'ensemble des apprenants ont tous plus de deux ans d'apprentissage de l'espagnol (la majorité a suivi des cours d'espagnol depuis bien plus de cinq ans), ces données font partie de nos résultats attendus.

L'analyse des résultats qui concernent l'expression des *termes pointeurs* indique que les participants du GrE privilégient les termes techniques en grammaire pour énoncer l'erreur sur les phrases jugées *incorrectes*. Si l'on observe également la présence de verbalisations réalisées par des déictiques ou par la lecture à voix haute des mots considérés comme *erronés* (« l'erreur est là », « c'est le "está" qui ne va pas »), l'utilisation du vocabulaire spécifique ciblant la catégorie grammaticale de l'erreur repérée (« l'erreur est sur la concordance des temps ») obtient les plus forts scores d'émission (40% pour tout le groupe).

Ces résultats sont tout à fait similaires à ceux du GrC. Bien que les hispanophones présentent des taux plus homogènes entre les trois types de *termes pointeurs*, la tendance à l'usage du métalangage est remarquable (37% sur l'ensemble d'occurrences).

Rey-Debove (1997 : 22) explique que le « *metalangage scientifique-didactique* » relève de connaissances acquises par les apprenants dans leur formation linguistique en milieu scolaire (en L1 ou en L2). Étant donné que les participants suivent actuellement des cours de langue (en ELE, pour le GrE ; en FLE, pour le GrC), le fait qu'ils pointent l'erreur en exprimant des termes techniques en grammaire représente pour nous un résultat attendu. Il en serait peut-être autrement s'il s'agissait d'un public ayant appris la langue en milieu naturel ou ayant une expérience éloignée de l'apprentissage en milieu scolaire (hypothèse à confirmer).

Cela dit, les résultats examinés selon les catégories lexicogrammaticales des phrases jugées (présentés en tableau 21) laissent voir que toutes les erreurs ne sont pas nommées

au moyen du métalangage. En effet, on constate que le GrE (tous sous-groupes confondus) se sert de ce type de vocabulaire spécialement pour signaler des erreurs sur les phrases aux prépositions *a/en* (75%, en moyenne) et aux modes verbaux *ind/sbj* (56%, en moyenne).

Ces constats se rapportent relativement avec les scores atteints par le GrC : les hispanophones utilisent le métalangage notamment pour pointer des erreurs sur les phrases qui ciblent les éléments verbaux (i.e. verbes *ser/estar* et emploi du *subjunctif*).

5.3.2. TYPES DE DISCOURS ÉMIS POUR EXPLIQUER L'ERREUR

Les résultats que nous venons d'aborder sur l'utilisation du métalangage pour désigner l'erreur fournissent des indices sur la portée métalinguistique de la tâche d'explication et sur les caractéristiques des discours explicatifs y afférents.

Bialystok (1997 ; 1999 ; 2003) soutient que les tâches d'explication, outre leur portée linguistique, renvoient également à des connaissances métalinguistiques. Les résultats que nous obtenons sur les discours explicatifs ciblés¹⁰² semblent s'accorder avec ce postulat dans la mesure où ils montrent que les participants francophones se servent autant des savoirs explicites qu'implicites pour expliquer les erreurs repérées.

En effet, les discours explicatifs enregistrés chez le GrE sont aussi bien de type ML que NML, ce qui diffère des résultats enregistrés par les hispanophones, qui montrent une prédilection pour le discours explicatif ML.

Rappelons que l'un des postulats de l'ACT d'Anderson (1983) prend en considération la *cohabitation* entre savoirs déclaratifs et procéduraux. D'autant que les

¹⁰² Nous rappelons que les résultats sur les types de discours enregistrés lors de la tâche C concernent uniquement les occurrences où les explications sont portées sur les catégories lexicogrammicales ciblées dans notre matériel linguistique (prépositions *a/en* et *por/para*, verbes *ser/estar* et modes verbaux *ind/sbj*).

résultats montrent d'importants taux d'utilisation de discours *uniquement ML* et *uniquement NML* plus ou moins équivalents pour l'ensemble des participants, il semble envisageable de valider la disponibilité des deux types de savoirs pour exprimer des explications sur l'erreur.

Il est à noter, néanmoins, que l'analyse des résultats selon les catégories lexicogrammicales cibles offre quelques nuances aux résultats généraux. On remarque ainsi que les explications fournies par les participants sont principalement NML sur toutes les occurrences, à l'exception de celles qui ciblent l'emploi du mode subjonctif. En effet, un grand nombre d'explications portées sur ces phrases sont uniquement ML. Par ce constat, nous nous avançons à dire que s'il existe effectivement une cohabitation de connaissances, leur observation dans les tâches d'explication d'erreurs dépend du type de structure analysée. Dans le cas de notre matériel linguistique, la structure qui semble se prêter le plus aux discours *uniquement ML* est celle du choix modal *ind/sbj*.

Nous intéressés aux caractéristiques des discours ML exprimés, nous soulignons, à l'instar d'Andrews (1999a), l'exigence métalinguistique que représente pour les apprenants le fait de devoir réfléchir à une erreur grammaticale, énoncer la règle violée et utiliser un métalangage approprié pour l'expliquer. Compte tenu de ce constat, nous sommes agréablement surpris de remarquer que les participants verbalisent à de nombreuses occasions des règles de grammaire plutôt que des règles notionnelles-fonctionnelles (notamment lorsque les erreurs à expliquer correspondent aux phrases portées sur le choix modal *ind/sbj*). Ce constat réaffirme la tendance observée sur les verbalisations de termes pointeurs.

Quant aux discours NML, les résultats montrent que les participants du GrE (notamment ceux du GrE-B) recourent, dans un grand nombre des cas, à des explications approximatives qui relèvent de leurs interprétations sur les réalités de la langue (*discours explicatif non élaboré*). Ces discours, repérés dans 58% des explications, concernent concrètement des verbalisations où les sujets ne recourent ni à des règles grammaticales ni à des règles d'usage, mais dans lesquelles ils utilisent des explications qui, bien que

floues, découlent de la réflexion sur les structures cibles. Nous notons que les francophones se servent de ce type de discours NML principalement pour expliquer des erreurs liées aux verbes *ser/estar* et aux modes verbaux *ind/sbj* (des exemples sont présentés en annexe). Ces résultats contrastent avec ceux du GrC, dont les participants, en tant que natifs hispanophones, verbalisent davantage d'explications NML en référence aux *mémorisations* ou aux *références figées* : ils se servent de leurs propres expériences dans la manipulation de la langue pour expliquer les erreurs des phrases.

Le faible recours du GrE à la *traduction* (qui n'est employée que dans 33% des explications) infirme notre hypothèse que les apprenants francophones se serviraient de comparaisons entre la langue maternelle et l'espagnol pour expliquer les erreurs repérées. Malgré cela, nous notons que ce type de verbalisations, principalement présent dans les explications qui portent sur les prépositions *a/en* et *por/para*, se situe à la deuxième place de discours NML les plus utilisés.

5.3.3. CORRECTION DE L'ERREUR DANS LE DISCOURS EXPLICATIF ET JUSTESSE

Comme nous l'avons expliqué auparavant, le jugement de grammaticalité est conditionné par la capacité de repérage d'erreurs, laquelle dépend, à son tour, de la connaissance d'une *version correcte* de la phrase jugée *incorrecte*. Étant donné ce constat, comme nous l'avons vu dans l'analyse des résultats de la tâche C, les propositions de corrections sont aussi nombreuses que les repérages effectués et sont exprimées dans la quasi-totalité des cas avant l'explication de l'erreur. Dans la mesure où les corrections sont proposées à l'oral (même si une écriture sur la feuille présentant la phrase s'en suivait), elles font également partie des données recueillies à la tâche C et offrent des pistes répondant à notre troisième question de recherche.

Selon Bialystok (1993), les corrections de l'erreur requièrent un degré élevé d'analyse, mais un faible degré de contrôle. Les résultats que nous avons obtenus à la

tâche C semblent le confirmer. Le fait que les corrections soient proposées presque systématiquement sur toutes les phrases jugées *incorrectes* et dans un grand nombre des cas avant l'explication montre qu'il s'agit bien d'une activité qui ne demande pas énormément de réflexion métacognitive. Il fait mentionner néanmoins que, malgré le nombre si élevé de propositions de correction, le taux de justesse, bien qu'élevé, n'est optimal dans un aucun cas ni pour les natifs hispanophones du GrC ni pour les francophones du GrE.

Pour Andrews (1999a), tous les locuteurs natifs devraient réussir à 100% dans une activité de correction de phrases incorrectes ; pourtant, nos résultats montrent chez le GrC un score de justesse de 95% pour le taux général. Ce taux s'explique par le fait que les natifs hispanophones, dans un souci d'*hypercorrection*, jugent *incorrectes* des phrases qui ne le sont pas. C'est, par exemple, le cas de la phrase n° 21 (« *La operación es un éxito absoluto* ») qui est considérée comme *incorrecte* à 5 reprises, non pas par rapport à la catégorie lexicogrammaticale cible (verbes *ser/estar*), mais par rapport au temps verbal. Lorsque les corrections sont émises sur les véritables phrases incorrectes, elles atteignent le score de 100% (voir graphique 88).

Faisant le parallèle avec les francophones, nous remarquons chez les participants du GrE des scores de justesse générale de 81% (79% chez le GrE-A ; 82% chez le GrE-B), ce qui indique qu'ils corrigent correctement les phrases la plupart du temps. Ces résultats, observés selon le type de phrase, atteignent des scores bien plus élevés lorsqu'il s'agit de phrases incorrectes (93% chez le GrE-A ; 95% chez le GrE-B).

L'analyse des corrections proposées par le GrE montre ainsi des résultats très encourageants, d'une part, par leur taux d'émission (75% sur les phrases jugées incorrectes), et de l'autre, par la proximité de leurs scores de justesse avec ceux des natifs. À nos yeux, ces résultats prouvent une fois de plus que les francophones jugent sciemment la plupart des phrases du corpus.

5.3.4. BILAN SUR LA QUESTION DE RECHERCHE 3 (Q3)

Notre question de recherche 3 (Q3) est formulée dans un but principalement exploratoire dans la mesure où aucun des travaux consultés ne prend en compte la nature du discours lorsque les apprenants formulent des explications sur l'erreur.

Nous avons émis l'hypothèse que les francophones se serviraient des discours aussi bien ML que NML pour expliquer les erreurs repérées et qu'ils utiliseraient la traduction pour comparer le système de la L1 avec celui de L2. Or, l'analyse des résultats obtenus montre que ces discours ne sont pas les seuls à être verbalisés lors de la tâche d'explication. En effet, le discours explicatif est précédé parfois de l'expression de termes pointeurs et, dans un grand nombre des cas, de la proposition d'une correction.

Nous observons ainsi que les *termes pointeurs* sont principalement verbalisés par l'usage du métalangage, qui est entendu ici en termes de vocabulaire technique en grammaire appris tout au long de la formation linguistique (Cuq, 1996 ; Rey-Debove, 1986). D'autre part, nous notons que les participants ciblent, dans la plupart des cas, leurs *discours explicatifs* sur les catégories de notre matériel linguistique ; cela témoigne de la validité du corpus et de la pertinence du jugement que les participants émettent.

En ce qui concerne l'utilisation de discours ML et NML pour expliquer les erreurs, les résultats sont assez homogènes chez l'ensemble des groupes participants, ce qui semble valider l'hypothèse d'une cohabitation de connaissances déclaratives et procédurales (Anderson, 1983). Les éléments ML repérés dans les discours ciblés correspondent principalement à des règles de grammaire employées surtout pour expliquer les erreurs des phrases ciblant les modes verbaux *ind/sbj* ; les discours de type NML relèvent, dans un grand nombre des cas, des explications approximatives dénotant malgré cela une réflexion sur les formes analysées.

Enfin, les *propositions de correction*, émises en général avant le discours explicatif, gardent une forte correspondance avec les versions corrigées des phrases incorrectes, ce qui indique, à nos yeux, un degré assez correct de connaissances sur les principes d'organisation de langue cible.

Notre catégorisation des données verbales enregistrées n'est pas exhaustive, nous en sommes conscient. Néanmoins, dans la mesure où elles témoignent des connaissances relevant de la compétence grammaticale des participants, ces verbalisations fournissent, à nos yeux, des pistes sur le type de discours employé par les francophones quand il est question d'expliquer une erreur identifiée dans une phrase.

5.4. QUESTION DE RECHERCHE 4 : CAPACITÉ DES ADULTES FRANCOPHONES APPRENANT L'ELE À EXPRIMER DES PHRASES GRAMMATICALEMENT CORRECTES EN LANGUE CIBLE

Pour répondre à notre quatrième question de recherche, notre démarche expérimentale comprend une tâche de production orale guidée. En nous servant d'une série de stimuli visuels à partir desquels cinq questions sont posées (*questions-test*), les participants sont amenés à décrire, raconter et émettre des hypothèses en espagnol (tâche 2).

Tout comme pour la tâche d'explication (tâche C) abordée dans le point précédent, les résultats discutés ici sont obtenus à partir des transcriptions des données verbales qualitatives enregistrées lors des entretiens individuels.

Cette quatrième partie de notre analyse de résultats s'intéresse à l'opérativité des connaissances grammaticales des participants francophones par rapport aux catégories lexicogrammaticales ciblées dans notre matériel linguistique.

5.4.1. OBSERVATION GÉNÉRALE DE LA PERFORMANCE : COHÉRENCE ET ÉTENDUE DE LA PRODUCTION ORALE

Nous avons vu dans le chapitre précédent que les productions orales enregistrées chez les apprenants francophones sont cohérentes avec les stimuli utilisés à un taux 95%. Ce score, bien que très élevé, dénote cependant la présence de difficultés de compréhension, qui ont des retombées négatives sur la qualité de la production. Le pourcentage manquant concerne, en effet, les occasions où les participants ne fournissent pas les informations qui sont suggérées par les questions-test de la tâche. Nous en présentons deux exemples ci-dessous : l'un qui correspond à une production cohérente avec la question ; l'autre, à une réponse plutôt incohérente.

	Question-test n°6	Transcription du discours	Résumé de propositions employées (*) <i>Construction agrammaticale</i> (?) <i>Forme « bizarre »</i>	Cohérence globale
GrE-B-06-Kar	Qt6 : ¿Qué le pasó a esta mujer <u>la última vez que hizo la compra</u> ?	2) <i>La última vez que fue a hacer su compra, ha escogido los productos... los ha puesto en el carrito y al momento de llegar para pagar lo... la mujer al abrir su saco ha visto que su... su... [cartera] ...su la cartera no estaba en el saco.</i>	6. La última vez que fue a hacer su compra, [la mujer] <i>¿ha escogido</i> los productos 7. [La mujer] <i>¿los ha puesto</i> en el carrito 8. [La mujer] <i>¿ha visto</i> que su cartera no estaba en el <i>¿saco</i> a. [Eso es] al momento de pagar b. [Eso es] al abrir su <i>¿saco</i>	1 (OUI)
GrE-A-09-Aug	Qt6 : ¿Qué le pasó a esta mujer <u>la última vez que hizo la compra</u> ?	2) <i>Esta mujer parece inquieta porque la última... porque no busca su... su cartera en su bolsillo y se pregunta dónde le ha ponido.</i>	5. Esta mujer parece inquieta a. [Eso es] porque no <i>¿busca</i> su [cartera] en su <i>¿bolsillo</i> 6. [La mujer] se pregunta dónde <i>*le ha ponido</i> .	0 (NON)

Tableau 28 : Exemple de discours cohérent et incohérent émis lors de production orale en L2 espagnol (tâche 2)

On remarque dans l'exemple ci-dessus que la réponse du premier participant est logique avec la question-test n° 6 dans la mesure où elle utilise un discours narratif en référence au passé. *A contrario*, celle du deuxième comporte un discours descriptif de l'image qui lui est présentée.

L'analyse statistique des résultats sur la cohérence montre, par ailleurs, qu'à l'exception de la première *question-test* (Qt5), qui vise à la description détaillée de l'image, le GrE n'atteint jamais de score optimal. Cela s'explique par les taux obtenus par GrE-A, qui émet davantage de réponses incohérentes avec les questions posées, notamment sur la deuxième *question-test* (Qt6) qui vise l'emploi des temps du passé.

Si la mesure de la cohérence n'offre pas vraiment d'indices sur l'opérativité des connaissances grammaticales — entendues ici comme la bonne utilisation des structures cibles —, elle nous renseigne sur la compétence communicative globale des apprenants et nous donne un aperçu général du niveau des apprenants à l'oral.

Les résultats concernant l'étendue de la production en L2 espagnol tiennent compte du nombre d'énoncés¹⁰³ employés pour répondre à chaque *question-test*. À la lumière de l'analyse statistique que nous en faisons, nous constatons que les participants du GrE font usage d'une quantité d'énoncés très proche de celle des hispanophones. Nous trouvons cette proximité surprenante dans la mesure où nous nous attendions à des discours plus riches de la part du GrC.

Plusieurs raisons externes pourraient expliquer ce phénomène : le temps accordé à l'entretien, la fatigue d'exécuter la tâche de production orale après avoir réalisé les autres tâches expérimentales, la volonté de synthèse. Nous préférons miser plutôt sur des raisons inhérentes à la tâche ; l'une d'entre elles concerne les caractéristiques du matériel graphique employé pour la tâche 2. En effet, la bande dessinée qui a servi à la création des stimuli est d'un texte de préparation aux d'Examens d'Espagnol Langue Étrangère (DELE) pour l'épreuve orale du niveau B1. Puisque le temps destiné à cette épreuve est d'environ 5 minutes, peut-être les matériels proposés sont-ils adaptés pour susciter des discours qui ne dépasseraient pas cette longueur. Une raison qui nous pousse à émettre une telle hypothèse est le fait que tous les participants, indépendamment de leur groupe ou de leur sous-groupe, fournissent à quelques énoncés près les mêmes informations. Une simple révision des discours émis à la tâche 2 (que nous présentons en annexes) permettra de vérifier ce constat.

5.4.2. CONNAISSANCES OPÉRATIVES DES APPRENANTS FRANCOPHONES : UTILISATION DE STRUCTURES ET CORRECTION

La mise en cause de la pertinence des stimuli, suggérée ici haut, prend plus de forme lorsque l'on observe la fréquence d'utilisation de catégories lexicogrammaticales. Nous remarquons ainsi que le taux d'usage des structures cibles est pratiquement le même chez les deux groupes participant à une exception près : les hispanophones recourent davantage au subjonctif. Pour le reste, les deux formes les plus employées correspondent

¹⁰³ Le traitement des données verbales et les critères de sciage des discours en énoncés sont expliqués dans le point 3.5.4.

aux prépositions *a* et *en* ; et la moins utilisée est, dans tous les cas, la préposition *por* (voir graphique 93).

Enfin, quant aux pourcentages de correction atteints sur les catégories cibles, si les scores obtenus par le GrC sont toujours de l'ordre de 100% (aucun raté de performance n'ayant été repéré), les taux du GrE ne sont pas très loin derrière. En effet, à part l'utilisation du mode *subjunctif* — dont seulement 27% des occurrences sont justes (43% chez le GrE-A ; 21% chez le GrE-B) —, les scores de correction de catégories lexicogrammaticales cibles sont, dans tous les cas, supérieurs à 70% (taux le plus bas obtenus par le GrE-A sur les occurrences du verbe *ser*), arrivant même à 94% (pour la préposition *para*) ou encore à 100% (pour la préposition *por*).

5.4.3. BILAN SUR LA QUESTION DE RECHERCHE 4 (Q4)

Notre quatrième question de recherche visait à connaître la capacité des apprenants francophones de niveau B1 en espagnol à produire à l'oral des phrases grammaticalement correctes. Dans ce but, les résultats ici analysés rendent compte de leur aptitude à employer convenablement les délimitées dans notre matériel linguistique.

Ces résultats indiquent que les participants du GrE, au stade intermédiaire de leur apprentissage de l'espagnol, contrôlent la plupart des structures grammaticales que nous avons ciblées, à l'exception du mode *subjunctif*. Cette catégorie semble leur poser des problèmes à différents niveaux : non seulement ils ne s'en servent guère dans leurs productions orales, mais encore ils ne l'emploient correctement qu'à de très rares occasions.

L'une des raisons pouvant expliquer ce constat est le fait qu'il s'agit d'une structure récemment apprise (car son initiation a lieu habituellement au niveau B1) avec laquelle les apprenants ne sont pas complètement familiarisés. Or, étant donné qu'une grande majorité du GrE a commencé à étudier l'espagnol depuis plus de cinq ans, la question d'une difficulté d'ordre linguistique (comme une *fossilisation*, par exemple) se pose.

Nous notons, enfin, que les résultats sur la correction n'échappent pas à une certaine relativité, en particulier en matière de fréquence d'utilisation de structures. En effet, ce n'est pas parce que les participants francophones obtiennent des scores très élevés de justesse qu'ils maîtrisent complètement les catégories lexicogrammaticales cibles. Les calculs statistiques réalisés ne tiennent compte que du nombre de fois où les structures sont bien employées parmi le total d'occurrences. Sous cet angle, on remarque, par exemple, que les occasions où la préposition *por* est utilisée sont justes à 100% ; pourtant, les participants n'y recourent que dans 1% de cas (4 fois sur 430).

Cela nous laisse penser que les scores de correction obtenus à la tâche 2 ne seraient pas vraiment représentatifs de la réalité ; néanmoins, en faisant une rapide relecture des résultats du GrE analysés dans ce chapitre, on constate que les occurrences qui correspondent à aux prépositions *para/por* (qui affichent les plus hauts scores de correction à la tâche 2) présentent des taux de justesse élevés sur toute la ligne : 71% au test *Superlab*®, 79% en tâche de confirmation, 94% en tâche de repérage, 94% en proposition de correction. Une étude consacrée à une seule catégorie lexicogrammaticale serait susceptible de lever un tel doute.

CONCLUSION INTERMÉDIAIRE

L'observation que nous avons menée dans le présent chapitre a pu mettre en lumière les interprétations des résultats obtenus lors de nos tâches expérimentales. Nous avons vu ainsi que les résultats de notre étude valident un certain nombre d'hypothèses, mais suscitent également d'autres questionnements.

Dans la première partie, nous avons présenté notre analyse de résultats sur la capacité des adultes francophones apprenant l'ELE à analyser correctement une phrase en espagnol. Nous avons ainsi soulevé le fait que les participants du GrE, à l'instar du GrC, émettent des jugements sur une grande partie du corpus chaque fois que celui-ci leur est présenté (95% ; 94% chez le GrE-A ; 96% chez le GrE-B). Or, malgré leur grand nombre, les jugements enregistrés chez ces participants sont plutôt instables : alors que les hispanophones gardent le même taux tout au long des tâches réalisées, les résultats des francophones sont inconstants (notamment chez le GrE-B), ce qui a une incidence importante sur les taux de robustesse et maintien, dont la moyenne n'est que de 63,8%. L'analyse des résultats selon les types de phrases et selon les catégories lexicogrammaticales suggère que cette variabilité de scores se doit aux difficultés des francophones à s'exprimer sur la grammaticalité des phrases incorrectes, tout particulièrement celles qui ciblent les modes verbaux *ind/sbj*.

Plusieurs raisons pourraient expliquer ces résultats. D'une part, l'instabilité des scores peut obéir au fait que les jugements des francophones deviennent moins intuitifs (donc plus métalinguistiques) au fur et à mesure que le corpus se présente à nouveau à eux ; ainsi, une phrase analysée la première fois est remise en question lors de la deuxième fois et peut susciter encore des doutes la troisième fois qu'elle est montrée. Les absences de jugement sur les phrases incorrectes pourraient s'expliquer par un manque de sensibilisation des participants à des formes erronées en langue cible ; en effet, ils ne savent pas si la phrase analysée présente une structure fautive ou s'il s'agit d'une forme inconnue. Enfin, quant aux difficultés pour le jugement des phrases aux modes verbaux *ind/sbj*, nous avons émis l'hypothèse d'un probable manque de contrôle ou de

connaissances sur l'emploi de cette catégorie, qui constitue une forme verbale avec laquelle les participants commencent à se familiariser au niveau B1 (Instituto Cervantes, 2006).

L'analyse statistique des TR a également fourni des pistes sur la capacité de francophones à porter un jugement sur les phrases du corpus. Ainsi, nous avons soulevé le fait que les TR enregistrés au test *Superlab*[®] sont proportionnels (i) à la durée de la phrase oralisée qui accompagne les items ; (ii) au type de jugement émis ; et (iii) au niveau d'expérience linguistique que possède le sujet avec la langue cible. Le premier de ces constats est observable par la mise en relation des TR moyens avec la durée de chacun des items du corpus ; il porte à croire que les participants attendent dans presque tous les cas la fin de la phrase oralisée pour émettre leur jugement, ce qui soulève la question de la pertinence de la « version oralisée » des items. Pour ce qui concerne le deuxième constat, les résultats ont montré que les TR sont plus longs que lorsque les participants jugent *incorrectes* les phrases qui lui sont présentées ; cela suppose que l'émission de tels jugements requiert un traitement cognitif plus contrôlé, et par conséquent plus lent. Enfin, le troisième constat est observable par le fait que le GrE-A, dont les participants ont moins d'expérience dans l'apprentissage de L2, présente les valeurs de TR les plus élevées ; notre interprétation à cet égard se résume dans le fait que le traitement cognitif est plus coûteux lorsque les connaissances en L2 ne sont pas fixes.

Dans la deuxième partie, nous avons discuté les résultats liés à la capacité des adultes francophones à repérer et à expliquer des erreurs sur les phrases qu'ils perçoivent comme *incorrectes*. L'analyse de ces résultats nous a permis de confirmer le postulat de Gaux et Gombert (1999) sur l'étroite relation entre les jugements de grammaticalité et le repérage de l'erreur : le participant est capable d'évaluer une phrase « *incorrecte* » parce qu'il y trouve un élément qui perturbe sa compréhension et qui, par conséquent, met en cause le degré de correction de la structure analysée. Nous avons ainsi observé que le GrE, contrairement aux hispanophones, ne juge *incorrectes* que très peu de phrases du corpus. Cela dit, nous constatons des scores de repérage et de justesse assez élevés qui témoignent de la certitude des participants quant à leur évaluation de la phrase. Ces repérages justes sont portés principalement sur les phrases ciblant les prépositions *por/para*.

Quant à l'émission d'explications sur l'erreur, nous constatons de fortes proximités entre francophones et hispanophones : l'ensemble des participants justifie leur choix sur la quasi-totalité des éléments perçus comme incorrects. Ces verbalisations concernent les catégories lexicogrammaticales cibles dans un grand nombre de cas (93%), tout particulièrement lorsque les explications concernent les phrases incorrectes (98%). D'après nous, ce constat valide l'hypothèse que les francophones jugent sciemment notre matériel linguistique et non pas en se basant sur de simples intuitions.

Dans la troisième partie du présent chapitre, nous avons abordé les résultats sur les types de discours employés par les participants pour expliquer les erreurs repérées. Nous avons ainsi discuté l'hypothèse que, dans de telles activités, les francophones se serviraient des discours aussi bien ML que NML et qu'ils utiliseraient la traduction pour comparer le système de la L1 avec celui de L2. Nos résultats nuancent ce postulat. En effet, l'analyse montre que ces discours ne sont pas les seuls à être verbalisés lors de la tâche d'explication, mais qu'ils sont accompagnés aussi bien par des *termes pointeurs* verbalisés principalement par l'usage du métalangage, que de *propositions de correction* ayant une forte correspondance avec les versions corrigées des phrases. Ces deux types de discours sont généralement émis avant le *discours explicatif*.

En ce qui concerne l'utilisation de discours ML et NML pour expliquer les erreurs, nous n'avons pas constaté d'importantes différences entre les groupes. En effet, francophones et hispanophones s'en servent à parts plus ou moins égales, ce qui semble valider l'hypothèse d'une cohabitation de connaissances déclaratives et procédurales (Anderson, 1983). Or, malgré cette homogénéité, l'analyse par catégorie lexicogrammaticale cible montre que les discours ML sont employés tout particulièrement lorsque les explications concernent le choix modal *ind/sbj* ; cela soulève l'hypothèse que les connaissances liées à cette catégorie sont toujours au stade déclaratif d'apprentissage.

Dans la dernière partie de ce chapitre, nous avons présenté l'analyse des résultats qui concernent la capacité des francophones à utiliser correctement les catégories lexicogrammaticales cibles lors des productions orales spontanées en espagnol. Les

résultats ici abordés nous ont fourni des informations indiquant que les participants du GrE se servent des structures cibles avec une fréquence tout à fait comparable à celle des hispanophones, et avec un degré de correction très élevé (83% sur le total de structures employées). Ce constat nous permet d'affirmer qu'au stade intermédiaire de leur apprentissage de l'espagnol, les participants francophones de notre étude contrôlent la plupart des structures cibles, avec le seul bémol donné par le mode *subjuntif*. En effet, notre analyse met en relief la difficulté des participants francophones à employer correctement cette catégorie, dont les quelques occurrences observées ne sont correctes que dans 27% des cas.

L'une des raisons pouvant expliquer cette déficience est le fait qu'il s'agit d'une structure récemment apprise (puisque son instruction ne commence qu'au niveau B1) ; néanmoins, étant donné que la plupart des participants étudient l'espagnol depuis plus de cinq ans, soulève l'hypothèse d'une difficulté d'ordre linguistique, telle que la *fossilisation d'erreurs*. Cette question reste sans réponse.

Chapitre 6 : CONCLUSION GÉNÉRALE

La présente étude avait pour objectif l'observation de connaissances linguistiques et métalinguistiques chez les adultes francophones apprenant l'ELE. Ces connaissances concernent des savoirs *de* la langue et *sur* la langue en termes grammaticaux, lexicaux, sémantiques, entre autres, et constituent la *compétence grammaticale* que les apprenants construisent au fur et à mesure qu'ils s'approprient la L2.

Cet objectif était motivé par un questionnement portant sur les moyens qui permettraient aux francophones d'apprendre l'espagnol de manière efficace, tout en surmontant les difficultés linguistiques propres à l'acquisition de langues voisines, notamment celles d'ordre lexicogrammatical.

Dans ce dernier chapitre, nous présentons un résumé qui rappelle les faits proéminents des chapitres précédents. Nous traiterons ensuite des limites associées à notre recherche, tout comme des voies qu'elle trace pour de futures études.

6.1. RÉSUMÉ

Nous avons commencé cette thèse en décrivant les réflexions épistémologiques et les recherches préliminaires qui nous ont amené à nous questionner sur l'acquisition de connaissances linguistiques et métalinguistiques chez les adultes francophones apprenant l'ELE. C'est à partir de ces observations épistémologiques et théoriques que nous avons présenté l'intérêt de notre travail et les objectifs que nous nous sommes fixés.

Ensuite, dans notre cadre théorique, nous avons présenté une recension des écrits relatifs à cinq domaines d'étude : (1) l'instruction grammaticale en cours de L2 ; (2) la définition de compétence grammaticale et de compétence communicative ; (3) la relation entre les compétences langagières et les jugements de grammaticalité ; (4) les apports des sciences cognitives à l'étude de l'acquisition de la grammaire en L2 ; et, enfin (5) l'évaluation de l'activité métalinguistique lors de l'acquisition de L2. C'est à la lueur de ces travaux que nous avons émis nos hypothèses et formulé nos questions de recherche.

Le cadre méthodologique a permis, quant à lui, de décrire en détail notre démarche expérimentale. Nous y avons présenté les participants de notre étude (les 30 étudiants francophones du GrE et les 15 hispanophones du GrC) ; décrit notre matériel linguistique (corpus de 36 phrases dont 18 sont incorrectes, construites sur les catégories lexicogrammicales qui posent problème aux participants) ; expliqué nos instruments de collecte de données et le déroulement des tâches expérimentales (questionnaire à réponses fermées, tâches de décision oui/non en temps limité et sans comptage du temps de réponse, tâche de repérage, tâche de verbalisation métalinguistique et tâche de production orale) ; et enfin, précisé les méthodes de traitement de données, privilégiées pour obtenir nos résultats.

Nous avons pu ensuite procéder à la présentation des résultats, ainsi qu'à leur interprétation.

- Notre première question de recherche visait à l'observation des capacités des adultes francophones apprenant l'ELE à analyser des phrases correctement en espagnol. Cet objectif a été atteint au moyen de deux tâches : le test *Superlab*® et la tâche de confirmation. Les résultats que nous en avons obtenus confirment que les francophones possèdent des compétences linguistiques et

métalinguistiques suffisamment développées qui leur permettent d'émettre des jugements intuitifs sur les phrases qui leur sont présentées. Au test *Superlab*[®], ces jugements sont exprimés sur 95% de notre corpus (94% chez le GrE-A ; 96% chez le GrE-B) et présentent un taux de robustesse de 74% (73% chez le GrE-A ; 75% chez le GrE-B) ; en outre, ils sont justes à un taux de 69% (72% chez le GrE-A ; 65% chez le GrE-B). À la tâche de confirmation, les jugements sont portés sur 95% (96% chez le GrE-A ; 93% chez le GrE-B) et proviennent des jugements robustes émis au test *Superlab*[®] dans 64% des cas (63% chez le GrE-A ; 64% chez le GrE-B) ; ils présentent en plus un taux de justesse de 72% (75% chez le GrE-A ; 68% chez le GrE-B).

- Notre deuxième question de recherche visait à observer la capacité des francophones à repérer et à expliquer une erreur sur des phrases jugées incorrectes. Nous avons pu y obtenir des réponses par le biais de la tâche de repérage d'erreurs et par la tâche d'explication. Les résultats obtenus à ces tâches montrent que les étudiants francophones possèdent en effet des connaissances en L2 espagnol qui leur permet de situer et expliquer une erreur lorsqu'ils ont jugé une phrase incorrecte. La tâche de repérage a dévoilé, en effet, que les participants localisent des éléments perçus comme des erreurs sur 99% des phrases jugées incorrectes ; ces éléments correspondent bel et bien aux erreurs des phrases incorrectes dans 78% des cas (aussi bien chez le GrE-A que chez le GrE-B). À son tour, la tâche d'explication montre que les participants expliquent les erreurs repérées dans 97% de cas (99% chez le GrE-A, 95% chez le GrE-B) et que dans 93% des cas, ces verbalisations sont portées sur les catégories lexicogrammaticales de notre matériel linguistique, notamment lorsqu'il s'agit de phrases jugées incorrectes de façon juste (98%).
- Par notre troisième question de recherche, nous aspirions à connaître le type de discours qu'emploient les adultes francophones pour expliquer l'erreur d'une phrase jugée incorrecte. La tâche prévue à cet effet nous permis de confirmer que les participants du GrE se servent aussi bien de discours ML que NML dans les mêmes proportions, principalement de manière différenciée — les discours mixtes étant rares (cf. 4.3.2. *Discours explicatif ciblé*, chapitre 4). Les résultats montrent aussi que les explications sont généralement précédées de

l'expression de termes pointeurs verbalisés principalement par l'usage du métalangage (36% des cas) et de propositions de correction ayant une forte correspondance avec les versions corrigées des phrases (75% des cas).

- Enfin, notre quatrième question de recherche avait pour objectif l'observation des capacités des francophones de niveau B1 (Conseil de l'Europe, 2001) à exprimer des phrases grammaticalement correctes en espagnol. La tâche de production orale nous fournit des réponses à ce questionnaire (cf. paragraphe 4.4.3., chapitre 4). Les résultats obtenus montrent ainsi que les participants du GrE disposent de connaissances opératives suffisantes pour employer de façon plutôt correcte les structures lexicogrammicales ciblées dans notre matériel linguistique ; ils emploient les structures lexicogrammicales cibles avec quasiment la même fréquence que les hispanophones et atteignent, en plus, un score de correction de 83% (sur le total de structures employées).

Les résultats obtenus dans notre étude nous renseignent, certes, de connaissances dont disposent les adultes francophones de niveau B1 espagnol pour la réalisation des tâches linguistiques et métalinguistiques. Ils nous fournissent également des informations sur leurs limitations.

En effet, les francophones montrent des difficultés pour analyser les phrases incorrectes du corpus. Ces phrases présentent les scores les plus bas en matière de jugement, de robustesse, de maintien et de justesse. Ce phénomène pourrait s'expliquer, à nos yeux, par le fait que étudiants ne sont pas été sensibilisés dans le cours de L2 à la correction de formes erronées de la langue ; sous cet angle, ils ne sont pas en mesure de savoir s'il la phrase analysée présente une structure erronée ou si elle contient forme qu'ils ne connaissent pas.

Nous avons également noté que certaines structures lexicogrammicales semblent poser plus de problèmes à l'analyse grammaticale que d'autres. C'est le cas, plus particulièrement, de l'utilisation du mode *subjuntif*. Tout au long de cette étude, les phrases ciblant cette catégorie ont obtenu des scores très bas dans toutes les analyses réalisées. Nous en avons déduit que le manque de contrôle dévoilé par ces scores

s'explique par le fait qu'il s'agit d'une structure, *récemment* apprise en cours de langue (son instruction ne commence qu'au niveau B1) ; or, étant donné que la plupart des participants étudient l'espagnol depuis plus de cinq ans, les résultats soulèvent l'hypothèse d'une difficulté d'ordre linguistique, telle que la *fossilisation d'erreurs*. Cette question reste à prouver.

6.2. LIMITES

Dans le cadre de notre étude, certaines limites doivent être soulignées. Tout d'abord, comme dans toute recherche en sciences du langage, il est impossible d'affirmer que les résultats obtenus par nos participants seraient comparables à ceux qu'obtiendrait un autre groupe expérimental réalisant les mêmes tâches (certaines différences entre les scores atteints par les sous-groupes peuvent le confirmer). Il convient également de souligner que ces résultats ont été obtenus au moyen de tâches basées, pour la plupart, sur un matériel linguistique construit à cet effet ; par conséquent, il ne conviendrait sûrement pas à d'autres types de tâches métalinguistiques (comme le remplacement des erreurs, par exemple). À ce sujet, nous soulignons également le caractère artificiel des phrases de notre corpus qui, même après avoir été validées par des natifs avant leur utilisation pour les tests, ont connu également des ratés d'analyse, même chez notre groupe contrôle. Enfin, nous notons que la taille des échantillons ne nous permet pas de réaliser, avec nos moyens du bord, des traitements plus complexes nous permettant d'établir des paramètres statistiques sur les compétences acquises par les francophones au niveau B1 (Conseil de l'Europe, 2001) ni sur leurs difficultés. Par ailleurs, nous aurions voulu pouvoir approfondir l'analyse qualitative des données verbales ; peut-être nous auraient-elles fourni des pistes sur les conceptualisations métalinguistiques émises par les participants lors de la tâche d'explication.

6.3. OUVERTURE

Finalement, nous avons soulevé au fil de cette étude plusieurs hypothèses qu'il serait intéressant de vérifier dans le cadre d'autres études empiriques. Tout d'abord, la présente étude s'est intéressée à l'analyse d'erreurs de nature syntaxique. Elle ne dit rien des erreurs relevant d'autres domaines linguistiques, comme la phonétique, la sémantique, entre autres. D'autres études permettraient d'observer les capacités des adultes francophones à analyser des phrases en se basant sur ces critères-là.

Nous avons également relevé la difficulté des participants à percevoir les phrases comme *incorrectes*, ce qui a évidemment eu des incidences sur le taux de justesse. Il serait alors intéressant de connaître les types d'erreurs que les francophones ne *voient* pas à tâche de jugement de grammaticalité. Un matériel linguistique composé uniquement des phrases incorrectes pourrait y fournir quelques réponses.

Enfin, nous avons souligné que les francophones de niveau B1 (Conseil de l'Europe, 2001) ont des difficultés pour analyser correctement les phrases ciblant l'utilisation du *subjunctif*. À la tâche de production orale, ces difficultés sont avérées par leur faible fréquence d'utilisation et par leur faible niveau de correction. Une délimitation du matériel linguistique à cette catégorie lexicogrammaticale pourrait nous donner des indices sur les types de structures (les *matrices*) qui posent le plus de difficultés.

BIBLIOGRAPHIE

A

- AHERN, A. (2008). *El subjuntivo: contextos y efectos* (Vol. 104). Madrid: Arco Libros.
- ALARCOS LLORACH, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- ALCÓN SOLER, E. (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglés*. Castellón: Universitat Jaume I.
- ALDERSON, J.C., CLAPHAM, C., & STEEL, D. (1997). « Metalinguistic knowledge, language aptitude and language proficiency ». *Language Teaching Research*, 1(2), pp. 93-121.
- ALONSO APARICIO, I. (2014). « Fundamentos cognitivos de la práctica sistemática en la enseñanza gramatical. » in A. Castañeda Castro (Coord). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos*. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería, pp. 9–38.
- AMENÓS PONS, J. (2010). *Los tiempos de pasado del español y el francés: semántica, pragmática y aprendizaje de E/EL: perspectivas desde la Teoría de la Relevancia*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.
- AMMAR, A., LIGHTBOWN, P. M., & SPADA, N. (2010). « Awareness of L1/L2 differences: does it matter? ». *Language Awareness*, 19(2), pp. 129-146.
- ANDERSON, J. (1993). *Rules of the mind*. Lawrence Erlbaum Associates. NJ: Hillsdale.
- ANDERSON, J. R. (1990). *The adaptive character of thought*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- ANDERSON, J. R. (1995). *Learning and memory: an integrated approach*. New York: Wiley.
- ANDERSON, J. R., & Lebiere, C. J. (1998). *The atomic components of thought*. Psychology Press.

- ANDERSON, J.R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass., Harvard U.P.
- ANDREWS, S. (1999a). « 'All These Like Little Name Things': A Comparative Study of Language Teachers' Explicit Knowledge of Grammar and Grammatical Terminology ». *Language Awareness*, 8(3), pp.143-159.
- ARAGÓN DE MORENO, A.A. (2014). « La metacognición como herramienta en la lectura de textos universitarios ». *Acción pedagógica*, 3 (Enero – Diciembre), pp. 38-46.
- ARMAND, F. (2000). « Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde ». *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 56(3), pp. 469–495.
- ARRIVE M. (1987). *Linguistique et psychanalyse : Freud, Saussure, Hjelmslev, Lacan et les autres*. Paris: Méridiens-Klincksiek. Coll. « Sémiotique ».
- ASHER, J. et PRICE, B. (1967). « The learning strategy of total physical response: Some age differences ». *Child Development*, 38, pp. 1219-1227.
- AUROUX, S. (1994). *La grammatisation*. Bruxelles: Mardaga.
- AUSUBEL, D-P. (1964). « Adults versus children in second language learning: Psychological considerations ». *Modern Language Journal*, 48, pp. 420-24.
- AUTHIER J. et MEUNIER A. (1972). « Norme, grammaticalité et niveaux de langue ». *Langue française*, 16(1) La norme, pp. 49-62.

B

- BACHMAN, L F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BACHMAN, L. F., & PALMER, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

- BACHMAN, L. F., & PALMER, A. S. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BAILLY, D. (1997). *Didactique de l'anglais. Volume 1*. Paris: Nathan pédagogie.
- BARALO, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Arco Libros.
- BARALO, M. (2007). « Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas ». *Actas del Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico*, pp. 384-399.
- BARTHES, R. (1990). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- BARTHES, R. (1991). *El Imperio de los signos*. Madrid: Mondadori.
- BÉGUELIN, M.-J. (2000). *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. De Boeck Supérieur.
- BELLINGHAM, L. (2000). « Language Acquisition After Forty: A review of the literature ». *Babel*, 35(1), pp. 24-27.
- BELLINGHAM, L. (2005). « Is there language acquisition after 40? Older learners speak up. Learners' Stories: Difference and Diversity ». *Language Learning*, pp. 56–68.
- BÉNABEN, M. (2002). *Manuel de linguistique espagnole*. Editions Ophrys.
- BERARD E. (1991). *L'approche communicative - Théories et pratiques*. Paris: Nathan ; Coll. « CLE International ».
- BÉRARD, E. (1995). « La grammaire, encore... et l'approche communicative ». *Etudes de linguistique appliquée, 100* (OCTDEC), pp. 9-19.
- BESSE, H. (1980). « Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère ». *Langue Française*, 47, pp. 115-128.
- BESSE, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier-Crédif.
- BESSE, H. (1991). « (Pré)conceptions et finalités des techniques d'enseignement de la grammaire d'une langue seconde ou étrangère ». *Triangle*, 8, pp. 75-86.
- BESSE, H. et PORQUIER, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : CREDIF/Hatier.

- BIAYSTOK, E. (1979). « Explicit and Implicit Judgements of L2 Grammaticality ». *Language Learning*, 29(1), pp. 81-103.
- BIALYSTOK, E. (1988). « Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness ». *Developmental Psychology*, 24(4), pp. 560-567.
- BIALYSTOK, E. (1988). « Psycholinguistic dimensions of second language proficiency ». *Grammar and second language teaching*, pp. 31-50.
- BIALYSTOK, E. (1990). « Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage ». Gaonac'h, D. (Coord), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*. Paris: Hachette – Le français dans le monde, pp. 50-58.
- BIALYSTOK, E. (1991) « Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency ». E. Bialystok (Dir), *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 113-140.
- BIALYSTOK, E. (1993). « Metalinguistic Awareness: The Development of Children's Representations of Language ». in C. Pratt et A.F. Garton (Dir), *Systems of representation in children, development and use*. New-Tark: Jonh Wiley and Sons, pp. 211-233.
- BIALYSTOK, E. (1994). « Analysis and Control in the Development of Second Language Proficiency ». *Studies in Second Language Acquisition*, 16(02).
- BIALYSTOK, E. (1997). « The effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print ». *Developmental Psychology*, 33, pp. 429-440.
- BIALYSTOK, E. (1999). « Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind ». *Child Development*, 70, pp. 636-644.
- BIALYSTOK, E. (2001). « Metalinguistic aspects of bilingual processing ». *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, pp. 169–181.
- BIALYSTOK, E. (2007). « Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change ». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(3), pp. 210–223.

- BIALYSTOK, E. et BOUCHARD R. (1985). « Toward a Definition of Metalinguistic Skill ». *Merri-Palmer Quarterly*, 31, pp. 229-251.
- BIALYSTOK, E. et HAKUTA, K. (1994). *In Other Words: the Science and Psychology of Second Language Acquisition*. New York, NY: Harper Collins.
- BIALYSTOK, E. et HAKUTA, K. (1999). « Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition ». D. Birdsong (Dir), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahway, NJ: Erlbaum, pp. 161-181.
- BIALYSTOK, E., & BOUCHARD RYAN, E. (1985). « Toward a definition of metalinguistic skill ». *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), pp. 229–251.
- BIALYSTOK, E., & HAKUTA, K. (1994). *In other words: The psychology and science of second language acquisition*. New York: Basic Books.
- BIALYSTOK, E., & HAKUTA, K. (1999). « Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. » *Second language acquisition and the critical period hypothesis*, pp. 161–181.
- BIRDSONG, D. (1992). « Ultimate attainment in second language acquisition ». *Language*, 68, pp. 706-755.
- BIRDSONG, D. (1999). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- BIRDSONG, D. (2006). « Age and second language acquisition and processing: A selective overview ». *Language Learning*, 56, pp. 9-49.
- BIRDSONG, D. et MOLIS, M. (2001). « On the evidence for maturational constraints in second-language acquisition ». *Journal of Memory and Language*, 44, pp. 1-15.
- BIRDSONG, O. et KASSEN, M. (1988). « Teachers' and Students' Evaluations of Foreign Language Errors: A Meeting of Minds? ». *Modern Language Journal*, 72(1), pp. 1-11.
- BLEY-VROMAN, R. (1989). « What is the logical problem of foreign language learning? ». in S. Gass et J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 41-68.

- BLEY-VROMAN, R., & MASTERSON, D. (1989). « Reaction time as a supplement to grammaticality judgments in the investigation of second language learners' competence ». *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 8(2), pp. 207–237.
- BONGAERTS, T. (1999). « Ultimate attainment in L2 pronunciation : The case of very advanced late L2 learners ». Birdsong D. (Dir), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 133-159.
- BONGAERTS, T., MENNEN, S. et VAN DER SLIK, F. (2000). « Authenticity of pronunciation in naturalistic second language acquisition: The case of very advanced late learners of Dutch as a second language ». *Studia Linguistica*, 54(2), pp. 298-308.
- BONGAERTS, T., PLANKEN, B. et SCHILS, E. (1995). « Can late starters attain a native accent in a foreign language: A test of the Critical Period Hypothesis ». D. Singleton et Z. Lengyel (Dir), *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 30-50.
- BONGAERTS, T., VAN SUMMEREN, C., PLANKEN, B. et SCHILS, E. (1997). « Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language ». *Studies in Second Language Acquisition*, 19, pp. 447-465.
- BORNSTEIN, R.F. (1989). « Exposure and affect: Overview and metaanalysis of reseach, 1968-1987 ». *Psychological Bulletin*, 106, pp. 265-289.
- BREDART S. et RONDAL J.A. (1982). *L'analyse du langage chez l'enfant—Les activités métalinguistiques*. Bruxelles : Mardaga.
- BRISSON, R., & MACCABÉE, D. (1998). *L'apprentissage de la grammaire espagnole par des élèves francophones*. Montréal: Collège Jean-de-Brébeuf.
- BRUCART, J.M. (2005). « La gramática en ELE y la teoría lingüística: coincidencias y discrepancias ». *REDELE*, 3.

C

- CADIerno, D. (1995). *La comunicación: anotaciones sobre la expresión oral y escrita*. Mérida (Venezuela): Universidad de Los Andes, Consejo de Publicaciones.
- CADIerno, T. (1995). « Formal instruction from a processing perspective: An investigation into the Spanish past tense ». *The Modern Language Journal*, 79(2), pp. 179–193.
- CAMPRUBI, M. (2001). *Études fonctionnelles de grammaire espagnole*. Presses Universitaires du Mirail.
- CAMPS, A. (Coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- CANALE, M. (1983). « From communicative competence to communicative language pedagogy ». In J.C. Richards, R.W. Schmidt, R.W. (Ed.), *Language and communication*. London: Longman, pp. 2–27.
- CANALE, M., & SWAIN, M. (1980). « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing ». *Applied linguistics*, 1(1), pp. 1–47.
- CAPLIEZ, M. (2011). « Typologie des erreurs de production d'anglais des francophones: segments vs. Suprasegments ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 30(3), pp. 44–60.
- CASTANEDA CASTRO, A. (2004). « Potencial pedagógico de la Gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica del español LE ». *REDELE*, 0, 23 p.
- CASTANEDA CASTRO, A. (2006). « Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la gramática cognitiva a la enseñanza de español LE ». *Boletín ASELE*, 34.
- Castañeda Castro, A., & Alhmoud, Z. (2014). « Gramática cognitiva en descripciones gramaticales para niveles avanzados de ELE ». *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos*. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería, pp. 39-87.
- CAZDEN, C. B. (1976A). « How knowledge about language helps the classroom teacher—or does it: A personal account. » *The Urban Review*, 9(2), pp. 74–90.

- CELCE-MURCIA, M. (1995). « Learning and Teaching L1 and L2 Grammar: Many Differences but Also Some Similarities ». *Revue de l'association canadienne de linguistique appliquée*, 17(2), pp. 47-55.
- CELCE-MURCIA, M., DÖRNYEI, Z., & THURRELL, S. (1995). « Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications ». *Issues in Applied linguistics*, 6(2), pp. 5-35.
- CELCE-MURCIA, M., DÖRNYEI, Z. & THURRELL, S. (1997). « Direct Approaches to L2 Instruction: A Turning Point in Communicative Language Teaching? » *TESOL Quarterly*, 31, 1, pp. 141-152
- CELLARD, J. (1996). *Le subjonctif: Comment l'écrire ? Quand l'employer ?* De Boeck Supérieur.
- CENOS IRAGUI, J. (2004). « El concepto de competencia comunicativa ». *Vademecum para la formación de profesores* (2^e éd., p. 449-466). Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería.
- CENOS, J. (2003). « The influence of age on the acquisition of English: general proficiency, attitudes and code mixing ». M.P. Garcia Mayo et M.L. Garcia Lecumberri (Eds.), *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language: Theoretical Issues and Field Work*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 77-93.
- CHARAUDEAU ET AL. (2005). *Grammaire explicative de l'espagnol*. Lassay-les-Châteaux : Armand Colin.
- CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris : Hachette.
- CHERVEL, M. (1981). « La méthode des effets : présentations récentes, nouvelles critiques ». *Revue Tiers Monde*, 22(87), pp. 603-612.
- CHEVALIER, J-C. (1979). « Analyse grammaticale et analyse logique : esquisse de la naissance d'un dispositif scolaire ». *Langue française* ? 41, pp. 20-34.
- CHIAPELLO, S., GONZÁLEZ ROYO, C., MARTÍN SÁNCHEZ, T., & PASCUAL ESCAGEDO, C. (2011). « La evaluación como mecanismo de control del proceso de enseñanza/aprendizaje colaborativo ». in *MT Ibáñez Tortosa, JD Alvarez Teruel, N. Pellín Buades (Coords.), IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia*

- Universitaria: Diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual*, pp. 1798–1813.
- CHOMSKY, N. (1957). *Structures Syntaxiques*, Massachusetts: MIT.
- CHOMSKY, N. (1965/71). *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris : Éditions du Seuil.
- CHOMSKY, N. (1972). « Théorie linguistique ». *Le français dans le monde*, 88, pp. 6-10.
- CHOMSKY, N. et MILLER, G.A. (1968). *L'Analyse formelle des langues naturelles*. Paris : Mouton, La Haye.
- CICUREL, F. (1985). *Paroles sur paroles, Coll. Didactique des langues étrangères*, Paris : CLE International.
- CIFUENTES HONRUBIA, J. L. (1989). *Lengua y espacio. Introducción al problema de la deixis en español*. Alicante: Universidad de Alicante.
- CIFUENTES HONRUBIA, J. L. (1996). *Gramática cognitiva. Fundamentos críticos*. Madrid: EUDOMA.
- CLAUZARD, P. (2008). *La médiation grammaticale en école élémentaire*. Paris : CNAM.
- COLOMBAT, B., & SAVELLI, M. (2001). *Métalangage et terminologie linguistique: actes du colloque international de Grenoble, Université Stendhal-Grenoble III, 14-16 mai 1998*. Peeters Publishers.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA (2004). *Ley General de Educación*. Document publié en ligne. URL : <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html>
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre commun de références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL)*. Paris: Didier.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: MECD-Anaya.
- COSTE, J., & REDONDO, A. (1965). *Syntaxe de l'espagnol moderne: enseignement supérieur*. CDU/SEDES.
- COSTE, J., REDONDO, A., VERMANDER, J.-M., & BEAUJEU, J. (1987). *Syntaxe de l'espagnol moderne*. Société d'édition d'enseignement supérieur.

CROFT, W. et CRUSE, A. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

CULIOLI, A. (1968/90). « La linguistique : de l'empirisme au formel ». *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, tome 1. Paris : Ophrys, pp. 9-46.

CUMMINS, J. (1983). « Language proficiency and academic achievement ». J.W. OLLER (Ed.), *Current issues in language testing research*. Newbury House : Rowley, Massachusetts.

CUQ, J-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier.

CUQ, J-P. et GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

D

DABÈNE, L. (1975). « L'enseignement de l'espagnol aux francophones (Pour une didactique des langues "voisines") ». *Langages*, pp. 51–64.

DABENE, L. et DEGACHE, C. (1998). « Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine ». in M. Souchon (Ed.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, Actes du Xè Colloque International: Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches*, Besançon, septembre 1996. Université de Franche-Comté, Centre de linguistique appliquée de Besançon, pp. 373-383.

DAGNINI, J. K. (2008). *Permanence ou évolution dans les contenus grammaticaux en FLE?* Editions Publibook.

DE BRUYNE, J. (1998). *Grammaire espagnole: grammaire d'usage de l'espagnol moderne*. De Boeck Supérieur.

DE VILLERS, M-E. (1992). *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*. Montréal : Éditions Québec/ Amérique.

- DEFAYS, J.-M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde: Enseignement et apprentissage*. Sprimont : Mardaga.
- DEGACHE, C. (1996a). *L'activité métalinguistique de lecteurs francophones débutants en espagnol*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage sous la direction de L. Dabène. Grenoble : Université Stendhal Grenoble III. 586 p.
- DEGACHE, C. (2001): « Terminologie et stimulation de la réflexion métalinguistique: du sondage des potentialités aux options didactiques ». in B. COLOMBAT et M. SAVELLI (Eds.), *Métalangage et terminologie linguistique, Actes du colloque international de Grenoble, Université Stendhal-Grenoble III, 14-16 mai 1998, Louvain/Paris, Peeters, Collection Orbis/Supplementa* tome 17, pp. 765-781.
- DEKEYSER, R. (1997). « Beyond explicit rule learning: automatizing second language morphosyntax », *Studies in Second Language Acquisition*, 19, pp. 195-222.
- DEKEYSER, R. (2000). « The Robustness of Critical Period Effects in Second Language Acquisition ». *Studies in Second Language Acquisition*, 22 (4), pp. 499-533.
- DEKEYSER, R. et SOKALSKI, K. (2001). « The Differential Role of Comprehension and production Practice ». *Language Learning*, 51, pp. 81-112.
- DÉSILETS, M. (1997). « Le potentiel pédagogique des logiciels correcteurs ». *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(3), pp. 415-434.
- DOQUIN de SAINT PREUX, A. (2008). *L'enseignement du français aux hispanophones problèmes repérés, études linguistiques, propositions didactiques*. Thèses de doctorat en Linguistique sous la direction de M-F. DELPORT. Paris: Université Paris IV – Sorbonne.
- DOQUIN DE SAINT PREUX, A., & SÁEZ GARCERÁN, P. (2014). « Errores gramaticales persistentes en la interlengua de estudiantes francófonos de ELE de nivel superior ». *MarcoELE: Revista de didáctica*, (19), 3.
- DOUGHTY, C. (2003). « Instructed SLA: Constraints, compensation, and enhancement ». In Doughty, C. & Long, M.(Eds.), *The handbook of second language acquisition.. MA: Blackwell*, pp. 256-310.
- DUBOIS, J. et RENE, L. (1973). *La nouvelle grammaire du français*. Paris : librairie Larousse.

DUBOIS-CHARLIER F. et LEEMAN, D. (1975). *Comment s'initier à la linguistique*. Paris: Larousse.

E

EKSTRAND, L. (1976). « Age and length of residence as variables related to the adjustment of migrant children, with special reference to second language learning ». G. Nickel (Dir), *Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics*, 3, Stuttgart: Hochschulverlag, pp. 179-198.

ELDER, C., & Manwaring, D. (2004). « The relationship between metalinguistic knowledge and learning outcomes among undergraduate students of Chinese ». *Language Awareness*, 13(3), pp. 145-162.

ELLIS, R. (1991). « Grammaticality judgments and second language acquisition ». *Studies in Second Language Acquisition*, 13, pp. 161-189.

Ellis, R. (1993). « Interpretation-Based Grammar Teaching ». *System*, 21(1), pp. 69-78.

ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. (1998). « Teaching and Research: Options in Grammar Teaching ». *TESOL Quarterly*, 32(1), pp. 39-60.

ELLIS, R. (2002a). « Does Form-focused Instruction Affect the Acquisition of Implicit Knowledge? A Review of the Research ». *Studies in Second Language Acquisition*, 24, pp. 223-236.

ELLIS, R. (2002b). « Frequency Effects in Language Processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition ». *Studies in Second Language Acquisition*, 9, pp. 1-20.

ELLIS, R. (2005). « Instructed Language Learning and Task-Based Teaching ». E. HINKEL (Dir.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates, pp. 713-728.

- ESCARPANTER, J. (1995). *Cómo eliminar los errores y dudas del lenguaje*. Playor, Editorial, S.A.
- ESPAÑA: BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO. (1990). *Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de ordenación general del sistema educativo*. Departamento de Promoción Editorial del BOE.
- ESPAÑA: JEFATURA DEL ESTADO. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Departamento de Promoción Editorial del BOE.
- ESTIENNE, F. et PIERART, B. (2006). *Les bilans de langage et de voix : fondements théoriques et pratiques*. Paris : Massons.
- EVAN, V. et GREEN, M. (2006). *Cognitive Linguistics – An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.

F

- FAERCH C. (1986). « Rules of Thumb and Other Teacher-formulated Rules in the Foreign Language Classroom ». in G. KASPER (Ed.), *Learning, Teaching, and Communication in the Foreign Language Classroom*, pp. 125-143.
- FAUCONNIER, G. (1985). « Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language ». *Bradford, Cambridge, MA*.
- FELIX, S. (1978). « Some differences between first and second language acquisition ». in N. WATERSON et C. SNOW (Eds.), *The Development of Communication*. New York : John Wiley et Sons, pp. 469-479.
- FELIX, S. (1981). « On the (in)applicability of Piagetian thought on language learning ». *Studies in Second Language Acquisition*, 3, pp. 544-573.
- FELIX, S. (1985). « More evidence on competing cognitive systems ». *Second Language Research*, 1(1), pp. 47-72.

Fernández López, M. del C. (1999). *Las preposiciones en español. Valores y usos. Construcciones preposicionales*. Salamanca, Ediciones Colegio de España.

Fernández López, M. S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid : Edelsa.

FERNÁNDEZ VALLEJO, J. (1994). Adquisición y uso de las preposiciones españolas por un francófono. Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.

FERNANDEZ, E. (1997). « The “Standards'-like” role of teachers' mathematical knowledge in responding to unanticipated student observations ». *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.

FISCHER, J-P. (1998). « La distinction procédural/déclaratif : une application à l'étude de l'impact d'un 'passage du cinq' au CP ». *Revue française de pédagogie*, 122, pp. 99-111.

FLEGE, J. (1999). « Age of learning and second language speech ». in D. Birdsong (Dir), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahway, NJ: Erlbaum, pp. 101-131.

FLORES, L. (2006). *L'enseignement de la grammaire du français langue seconde à des apprenants adultes immigrants: explications et représentations des enseignants*. Thèse de doctorat en Linguistique sous la direction de Z. De Koninck. Québec: Université Laval.

G

GALISSON R. et COSTE D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

GAONAC'H, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris: Hachette.

GARCÍA, R. L., ESPINOSA, J. R., & CAMPILLO, J. R. (2013). « Qué gramática enseñar, qué gramática aprender ». *marcoELE revista de didáctica*, (17).

- GAUX, C., et GOMBERT, J-E. (1999). « Implicit and Explicit Syntactic Knowledge and Reading in Pre-adolescents ». *British Journal of Developmental Psychology*, 17, pp. 169-188.
- GEERAERTS, D et CUYCKENS, H. (Eds.) (2007). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. New York : Oxford University Press.
- GERMAIN, C. (1993a). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE international.
- GERMAIN, C. (1993b). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Anjou (Qué.): CEC.
- GERMAIN, C. et SEGUIN, H. (1998). *Le point sur la grammaire en didactique des langues*. Anjou (Qué.): CEC.
- GOBBE, R. (1978). « Pour appliquer la grammaire nouvelle ». *Morphosyntaxe de la phrase de base*, Paris : Gembloux, Duculot.
- GOBBE, R. et TORDOIR, M. (1986). *Grammaire française*. Saint-Laurent (Qué.): Éditions du Trécarré.
- GOMBERT, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris, Presses universitaires de France.
- GOMEZ DEL ESTAL, M. et ZANON, J. (1999). « Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español ». J. Zanón (Coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004). « La subcompetencia léxico-semántica ». in J. Sánchez Lobato et I. Santo Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 491–510.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (s. d.). « ¿Cómo desarrollar la competencia léxico-semántica en la educación secundaria? » *El español del siglo xxi*, 179.

GONZALES, A.T. (2006). « Cuando la LM interfiere en la traducción: los hispanismos y los galicismos desde la perspectiva traductora ». *Actas del Primer Encuentro de Investigadores*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

GOOSSE, A., & GREVISSE, M. (1993). « Le bon usage ». *Paris-Gembloux, Duculot*, pp. 738, 287.

GRIGGS, P., CAROL. R. et BANGE, P. (2002). « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères ». *Revue française de linguistique appliquée*, 11(2), pp. 17-29.

H

HAGEGE, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris, France: Editions Odile Jacob.

HAKUTA, K. et CANCINO, H. (1977). « Trends in second language acquisition research ». *Harvard Educational Review*, 47, pp. 294-316.

HARLEY, B. (1986). *Age in Second Language Acquisition*. England: Multilingual Matters Ltd.

HARLEY, B., et WANG, W. (1997). « The critical period hypothesis: Where are we now? ». A.M.B. de Groot et J.F. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 1-50.

HARLEY, T.A. (2008). *The Psychology of Language: From Data to Theory*, 3rd ed. New York: Psychology Press.

HARRIS S-Z. (1971). *Structures mathématiques du langage*. Paris: Dunod [trad fr].

HART, D., LAPKIN, S., & SWAIN, M. (1991). *French Immersion at the Secondary/post-secondary Interface: Toward a National Study: Report Submitted to the Department of the Secretary of State*. Modern Language Centre, Ontario Institute for Studies in Education.

HEDBOR, C. (2003). « Les règles d'abord ou la production directe du français écrit ? Étude longitudinale sur l'utilisation ou non des connaissances explicites par cinq élèves de différentes attitudes cognitives ». *PERLES*, 18. 130 p.

HOC, J-M. (1987). *Psychologie cognitive de la planification*. Grenoble : PUG.

HYLTENSTAM, K. et ABRAHAMSSON, N. (2003). « Maturational constraints in SLA ». C. Doughty et M. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, Oxford: Blackwell, pp. 539-588.

I

INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes.

ISHIKAWA, F. (2002). *L'interaction exolingue : analyse de phénomènes métalinguistiques*. Yokohama (Japon) : Editions Shumpûcha.

J

JAKOBSON, R. (1978). *Essais de linguistique générale. Tome 1 : Les fondations du langage*. Paris : Éditions de minuit.

JEAN, G., et SIMARD, D. (2006). « Pratiques d'enseignement de la grammaire en classes de L2: usages et perceptions ». *Recherche en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes*. Montréal : Université de Québec.

JEANNERET, T., & PY, B. (1999). « Apprentissage de la syntaxe dans l'interaction exolingue ». *Communication au XIe colloque Usages pragmatiques et acquisition des langues, Paris, pp.* 19–21.

- JIMENO CAPILLA, P. (1994). « Donde comprensión, expresión y reflexión sobre la lengua se confunden ». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, monográfico: Gramática y enseñanza de la lengua*, 2, 47-55.
- JOHNSON, J. AND NEWPORT, E. (1989). « Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language ». *Cognitive Psychology*, 21, pp. 60-99.
- JOHNSON, K.E. (1994). « The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Preservice English as a second language Teachers ». *Teaching and Teacher Education*, 10(4), pp. 439-452.
- JOHNSON, M. H. (2005). « Sensitive periods in functional brain development: Problems and perspectives ». *Developmental Psychobiology*, 46 (3), pp. 287-292.
- JOHNSTON, B., et GOETTSCH, K. (2000). « In Search of the Knowledge Base of Language Teaching: Explanations by Experienced Teachers ». *La revue canadienne des langues vivantes*, 56(3), pp. 437-468.
- JOHNSTONE, R. (2002). *A propos du « facteur de l'âge » : quelques implications pour les politiques linguistiques*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

K

- KARMILOFF-SMITH A. (1979). *A Functional Approach to Child Language: a study of determiners and reference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KARMILOFF-SMITH A. (1986). « From meta-processes to conscious access: Evidence from metalinguistic and repair data ». *Cognition*, 23, pp. 95-147.
- KIM, J-K. (2003). *Étude des verbalisations métalinguistiques d'apprenants coréens sur l'imparfait et le passé composé en français*. Thèse de doctorat sous la direction de G.D. Véronique. Paris: Université de Paris III – Sorbonne Nouvelle.
- KLEIN, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin.

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford University Press.

KRASHEN, S. D. et TERRELL, T.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York : Pergamon Press.

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York : Pergamon Press

L

LABOV, W. (1994). *Sociolinguistique*. Paris : Éditions de Minuit, 1976.

LANGACKER, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Theoretical Prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press.

LAPKIN, S, HARLEY, B., TAYLOR, S. (1993). « Research directions for core French in Canada ». *La revue canadienne des langues vivantes*, 49, pp. 476-513.

LAPKIN, S., HART D. ET SWAIN M. (1991). « Early and Middle French Immersion Programs: French Language Outcomes ». *The Canadian Modern Language Review*, 48, pp. 11-40.

LENNEBERG, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley et Sons.

LICERAS, J.M. (1996). *La adquisición de segundas lenguas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.

LICERAS, J.M. (1999). « Linguistic theory, L2 acquisition and pedagogical grammar: on some universal and idiosyncratic properties of Spanish 'se' ». *Spanish Applied Linguistics*, 3, pp. 297-309.

LIGHTBOWN, P. et N. SPADA (1990). « Focus on Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching: Effects on Second Language Learning ». *Studies on Second Language Acquisition*, 12, pp. 429-448.

- LIGHTBOWN, P. et N. SPADA (2000). « Do They Know What they're doing? L2 Learners' Awareness of L1 Influence ». *Language Awareness*, 9(4), pp. 198-217.
- LLOPIS GARCÍA, R. (2009). « La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas - revisión de ayer para propuestas de hoy ». *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (16), 6-.
- LLOPIS GARCÍA, R. (2012a). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Ministerio de Educación.
- LLOPIS GARCÍA, R. (2012b). « La gramática en la enseñanza del español como lengua extranjera: ¡Eso está hecho! Aprendiendo el participio ». *Foro de profesores de E/LE*, 1.
- LONG, M. (1990). « Maturational constraints on language development ». *Studies in Second Language Acquisition*, 12, pp. 251-85.
- LONG, M. (1991). « Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology ». K. DeBot, R. Ginsberg et C. Kramsch (Dirs.), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. Amsterdam: Benjamins. pp. 39-52.
- LÓPEZ GARCÍA, A. (2004). « Aportaciones de las ciencias cognitivas ». in J. Sánchez Lobato et I. Santo Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 69-85.
- LÓPEZ, J. S. (2004). « La grammaire et les descriptions de la langue: la réflexion sur le fonctionnement de la langue favorise-t-elle l'apprentissage du FLE? » *Phonétique, lexicque, grammaire et enseignement-apprentissage du Français-LE*. Método Ediciones, pp. 215–258.
- LOZANO, C. et GARCÍA, I. (2002). « Los índices de madurez de Hunt a la luz de las distintas corrientes generativistas ». *Interlingüística*, 13(1), pp.336-358.
- LUQUE DURÁN, J. D. (1974). *Las preposiciones: Valores generales*. Sociedad General Española de Librería.

M

- MACIAS BARRES, D. (2013). *Faits de langue, problèmes d'acquisition et intervention pédagogique: le cas des temps verbaux, du choix modal et de l'opposition ser/estar en espagnol*. Université de Paris 10.
- MAGISTE, E. (1984). « Further évidence for optimal age hypothesis ». *Second Language learning : Focus on the classroom*. New Jersey: Norwood, pp.51-58.
- MAILLARD, M. (1993). *Vers une rénovation de la grammaire et de sa terminologie*. Presses universitaires de Grenoble.
- MAILLARD, M., & DABÈNE, L. (1997). *Vers une métalangue sans frontières?* (Vol. 14). Presses universitaires de Grenoble.
- MALHEIROS-POULET, M-E., DEGACHE C. et MASPERI M. (1994). « L'activité de compréhension écrite en langues voisines (domaine des langues romanes) : stratégies d'accès au sens de textes narratifs ». J.-C. POCHARD (Ed.), *Actes du IXe colloque international 'Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches. Profils d'apprenants*, pp. 335-350. Université de Saint-Etienne.
- MARINOVA-TODD, S. F., MARSHALL, D.B. et SNOW, C. (2000). « Three misconceptions about age and L2 learning ». *TESOL Quaterly*, 34(1), pp. 9-31.
- MARTÍN FRANCO, C. (1990). *Interferencias lingüísticas en el aprendizaje de español por estudiantes francófonos*. Universidad de Cantabria.
- MARTÍN PERIS, E. (2004b). « La subcompetencia lingüística o gramatical ». in J. Sánchez Lobato et I. Santo Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 467-489.
- MARTIN-MARTIN, J.M. (2004). « La acquisition de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua/lengua extranjera ». in J. Sánchez Lobato et I. Santo Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 261-286.
- MAYOR, J. (1995). *Estrategias metacognitivas, aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid, España: Sintesis S.A

- MAZALTO, M. (2008). *Architecture scolaire et réussite éducative*, Paris : Fabert.
- MCDONALD, J. L. (2000). « Grammaticality judgments in a second language: Influences of age of acquisition and native language ». *Applied psycholinguistics*, 21(03), pp. 395–423.
- MCLAUGHLIN, B. (1977). « Second language learning in childhood ». *Psychological Bulletin*, 84, pp. 438-459.
- MCLAUGHLIN, B. (1984). *Second Language Acquisition in Childhood, Volume 1*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- McLaughlin, B. (1990). « “Conscious” versus “Unconscious” Learning ». *TESOL Quarterly*, 24(4), pp. 617-34.
- MCLAUGHLIN, B. et HEREDIA, R.R. (1996). « Information processing approaches to the study of second language acquisition ». W.C. Ritchie et T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*. New York: Academic Press, pp. 213-228.
- MEDINA FERNÁNDEZ, O. (1997). *Modelos de educación de personas adultas*. Barcelona: El Roure Editorial.
- MÉDIONI, M.-A. (2011). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*. Chronique sociale.
- MELÉNDEZ QUERO, C. (2013). « La influencia del francés como lengua materna en el aprendizaje del español como lengua extranjera en un contexto multicultural particular: la región de Lorena ». *XXIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. ASELE, pp. 583–593.
- MELIS, L. (2003). *La préposition en français*. Editions OPHRYS.
- MERCADO LÓPEZ, A.-S. (2003). Análisis de los errores cometidos por estudiantes francófonos de español: el par preposicional a/en. *Linguax: Revista de lenguas aplicadas*, (1), 303-.
- MICHAS, I. et BERRY, D.C. (1994). « Implicit and explicit processes in a second language learning task ». *European Journal of Cognitive Psychology*, 6, pp. 357-381.

- MICHEL, G. et TYLER, A. (2005). « Critical period: A history of the transition from questions of when, to what, to how ». *Developmental Psychobiology*, 46 (3), pp. 156-162.
- MILIAN, M., & CAMPS, A. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires : Ediciones Homo Sapiens.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y DEPORTE, INSTITUTO CERVANTES, & UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. (1999). *Diploma básico de español como lengua extranjera : expresión oral : [material prueba oral]*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte : Instituto Cervantes ; Salamanca : Universidad de Salamanca].
- MITCHELL, R. et MYLES, F. (2004). *Second Language Learning Theories*, 2nd edition. New York: Hodder Arnold.
- MONTVILLE-BURSTON, M. (2008). « Évaluer la compétence par un test de jugement de grammaticalité : le cas de la relativisation chez des apprenants chypriotes hellénophones avancés en FLE ». Publication en ligne. URL : http://www.linguistiquefrancaise.org/index.php?option=com_article&access=standard&Itemid=129&url=/articles/cmlf/abs/2008/01/cmlf08244/cmlf08244.html (consulté en février 2011).
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2004). « El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE ». in J. Sánchez Lobato et I. Santo Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 287–304.
- MUÑOZ GARCÍA, M., & PANISSAL, N. (2010). « Quelle place accorder à la prosodie dans l'enseignement de l'espagnol pour des francophones ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, (Vol. XXIX N° 3), pp. 66-80.
- MUÑOZ, C. (2010). « On how age affects foreign language learning ». *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching*, 39–49.
- MUYSKEN, P. (2004). « Two linguistic systems in contact: Grammar, phonology and lexicon ». *The handbook of bilingualism*, 147–68.

MUYSKEN, P. (2012). « Two Linguistic Systems in Contact: Grammar, Phonology, and Lexicon ». In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (éd.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (p. 191-215). John Wiley & Sons, Ltd.

MYHILL, D. (2000). « Misconceptions and Difficulties in the Acquisition of Metalinguistic Knowledge ». *Language and Education*, 14(3), pp. 151-163.

N

NÁÑEZ FERNÁNDEZ, E. (1995). *Diccionario de construcciones sintácticas del español*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

NASSAJI, H. et S. FOTOS (2004). « Current Developments in Research on the Teaching of Grammar ». *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, pp. 126-145.

NASSAJI, H., & SIMARD, D. (2010a). « Interaction centrée sur la forme et acquisition d'une langue seconde: de nouvelles avancées ». *Canadian Modern Language Review*, 66(6), pp. 779-785.

NASSAJI, H., & Simard, D. (2010b). « Introduction: Current developments in form-focused interaction and L2 acquisition ». *Canadian Modern Language Review*, 66(6), pp. 773-778.

NEWPORT, E.L. (1990). « Maturational constraints on language learning. ». *Cognitive Science*, 14, pp. 11-28.

NEWPORT, E.L. (1993). « Maturational constraints on language learning ». P. Bloom, (Ed.), *Language acquisition Core readings*. Cambridge, Mass: MIT press, pp. 543-560.

NGINIOS, T. (2013). *Dificultades en el uso de las preposiciones en estudiantes francófonos de ELE*. Université de Montréal.

NORRIS, J-M. et ORTEGA, L. (2001). « Does Type of Instruction Make a Difference? Substantive Findings from a Meta-analytic Review ». R. ELLIS (Ed.), *Form-focused Instruction and Second Language Learning*. Malden (MA): Blackwell Publishers, pp. 157-213.

O

- OLLER, J. et NAGATO N. (1974). « The long-term effect of FLES: An experiment ». *Modern Language Journal*, 58, pp. 15-19.
- OYAMA, S. (1976). « A sensitive period for the acquisition of a non-native phonological system ». *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, pp. 261–285.

P

- PAQUET, P.-L. (2012). *Propuesta didáctica adaptada a la enseñanza de la gramática del español para francófonos y anglófonos basada en análisis de errores*. Universidad de Alicante.
- PARADIS, M. (2004). *A Neurological Theory of Bilingualism*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- PASTOR CESTEROS, S. (2004). « El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE ». Actas del XV Congreso Internacional de ASELE: Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del Español como Segunda Lengua. Sevilla, pp. 638-645.
- PELLON-RUTZ, P. (2008). *Interacción entre el lenguaje verbal y visual aplicado al aprendizaje del modo imperativo en ELE*. Memoria de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, bajo la dirección de R. Alonso Raya. Madrid: Instituto Cervantes – UIMP. 124p.
- PENFIELD, W. et ROBERTS, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton: Princeton University Press.
- PENFIELD, W. et ROBERTS, L. (1963). *Langage et mécanismes cérébraux*. Paris: Presses Universitaires de France.
- PENNY, R. J. (2002). *A history of the Spanish language*. Cambridge University Press.

- PERALES, J. (2004). « La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE ». in J. Sánchez Lobato et I. Santo Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 329-349.
- PERRUCHET, P. (1988). « Une évaluation critique du concept d'automatisme ». P. Perruchet (Ed.), *Les automatismes cognitifs*. Liège : Mardaga.
- PINKER, S. (1994). *The Language Instinct*. New York: Morrow.
- POIRIER, C. (dir.) (1998). *Dictionnaire historique du français québécois. Monographies lexicographiques de québécismes*, Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- PORTILLA RAMÍREZ, C. R. (2009). « Las dimensiones meta en lo lingüístico y en lo cognitivo: reflexiones sobre el aprendizaje de la escritura en el niño preescolar ». *Infancias Imágenes*, 8(1), pp. 18-24.
- PORTO DAPENA, J. Á. (1987). « Contribución a una teoría de las preposiciones: factores que determinan la elección de éstas en el discurso ». *Thesaurus: Boletín del instituto Caro y Cuervo*, 42(3), 623-646.
- POTTIER, B., DARBORD, B., & CHARAUDEAU, P. (2005). *Grammaire explicative de l'espagnol* (3^e éd.). Lassay-les-Châteaux: Armand Colin.
- POZO, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- PY, B. (2000). « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, pp. 77-97.

R

- RAMIREZ CASTELLO, M. (2010). *El factor edad en la adquisición del español como lengua extranjera : análisis comparativo entre estudiantes de sexto grado de primaria y universitarios sobre el uso del par preposicional a/ en*. Québec : Université de Montréal.

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010a). *Nueva gramática de la lengua española (Manual)*. Madrid: Espasa Libros, SLU, Madrid.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010b). *Nueva gramática española*. Espasa Libros, SLU, Madrid.
- RENOU, J. 2001. « An Examination of the Relationship Between Metalinguistic Awareness and Second-Language Proficiency of Adult Learners of French ». *Language Awareness* 10 (4): pp. 248–267.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA. (2000). *Ley General de Educación*.
- REY-DEBOVE, J. (1986). *Le métalangage*, Paris : Le Robert.
- RICHARD, J-F. (1990a). *Les activités mentales : Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris : Armand Colin, coll. Psychologie.
- RIEGEL, M., PELLAT, J-C. et RIOUL, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris, Presses Universitaires de France.
- RIVERS, W. M. (1964). *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- ROBERT, J-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Gap: Orphys.
- RUIZ CAMPILLO, J. P. (1998). *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Universidad de Granada. Universidad de Granada.
- RUIZ CAMPILLO, J. P. (2004a). « El subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación ». *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (1), .
- RUIZ CAMPILLO, J. P. (2004b). « Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales: El “casus belli” de la « concordancia temporal ». *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (2).
- RUIZ CAMPILLO, J. P. (2007). « Gramática congitiva y ELE ». *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (5).
- RUIZ CAMPILLO, J. P. (2008a). « El valor central del subjuntivo:¿` informatividad o declaratividad? » *MarcoELE: Revista de didáctica*, (7).

RUIZ CAMPILLO, J. P. (2008b). « El valor central del subjuntivo: ¿informatividad o declaratividad? » *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (7).

RUIZ CAMPILLO, J. P. (2006). *El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español*. Universidad de Granada.

RUIZ CAMPILLO, P. (2007). « ¿El subjuntivo es lógico? » *Marcoele*. Estambul: Instituto Cervantes de Estambul.

S

SALAS MARTÍ, R. (1985). *Diccionario de los errores más frecuentes del español*. De Vecchi.

SANTOS GARGALLO, I. (2004). « El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo ». in J. Sánchez Lobato et I. Santo Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 931-408.

SCARCELLA, R. et HIGA C. (1982). « Input and age differences in second language acquisition ». in S.D. Krashen, R.C. Scarcella et M.H. Long (Dirs.), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, pp. 175-201.

SCHOMMER, M. (1994). « Synthetizing epistemological belief research : Tentative 25 understanding and provocative confusions ». *Educational Psychology Review*, 6, pp. 293-319.

SCHUMANN, J.H. (1975). « Affective factors and the problem of age in second language acquisition ». *Language Learning*, 19, pp. 245-53.

SCOVEL, T. (1999). « "The younger the better myth" and bilingual education ». Gonzales, Roseann, and Melis, Ildiko (Eds.), *Language Ideologies: Critical Perspectives on the English Only Movement*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

SECO, M. (1961). *Diccionario de dudas de la lengua española*. Aguilar.

- SELINKER, L., SWAIN, M., et DUMAS, G. (1975). « The interlanguage hypothesis extended to children ». *Language Learning*, 25(1), pp. 139-152.
- SHULMAN, L.S. (1987). « Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform ». *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-22.
- SIMARD, C. (2000). « Survol historique des grands courants en didactique de la grammaire ». *CORRESPONDANCE*, 6(1). Article publié en ligne sur : <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr6-1/Survol.html> (consulté en mai 2010).
- SIMARD, D. (2008). « Effet de la nature des éléments grammaticaux sur la snisie en français langue seconde ». *La revue canadienne des langues vivantes*, 64, pp. 491 - 522.
- SINGLETON, D. (1989). *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SINGLETON, D. (2000). « Age in Second Language Acquisition ». *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, pp. 77-89.
- SINGLETON, D. (2008). « Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Publication en ligne. URL : <http://aile.revues.org/2163>
- SINGLETON, D. et LENGYEL, Z. (Eds.) (1995). *The Age Factor in Language Acquisition*. Cleverdon, UK: Multilingual Matters.
- SKINNER, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- SLAGER, E., & SECO, M. (2007). *Diccionario de uso de las preposiciones españolas*. Espasa Calpe.
- SNOW, C.E. et HOEFNAGEL-HÖHLE, M. (1978). « Age differences in second language acquisition ». E. Hatch (Ed.), *Second language acquisition: A book of readings*. Rowley, MA: Newbury Press, pp. 333-344.
- SOSSOUVI, L. (2009). « La adquisición del español como lengua extranjera por aprendientes francófonos de África: implicaciones teóricas y pedagógicas ». *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, pp. 319 - 344.

- Souchon, M. (1998). « Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères ». *Actes du Xe colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches »*, Besançon, septembre 1996. Presses Univ. Franche-Comté., pp. 19-21
- SOUTET, O. (2001). « Retour sur l'emploi du subjonctif dans les propositions subordonnées concessives ». *Contemporary linguistics Vol.51-52 No.1-2*.
- SPADA, N. et. MASSEY, M. (1992). « The Role of Prior Pedagogical Knowledge in Determining the Practice of Novice ESL Teachers ». J. Flowerdew, M. Brock et S. Hsia (Dirs.), *Perspectives on Second Language Teacher Education*. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong, pp. 23-37.
- STILES, J. (2000). « Neural plasticity and cognitive development ». *Developmental neuropsychology*, 18(2), pp. 237–272.
- STILES, J., REILLY, J., PAUL, B., & MOSES, P. (2005). « Cognitive development following early brain injury: evidence for neural adaptation ». *Trends in cognitive sciences*, 9(3), pp. 136–143.
- SUSO LÓPEZ, J. (2004). « La grammaire et les descriptions de la langue: la réflexion sur le fonctionnement de la langue favorise-t-elle l'apprentissage du FLE? » *Phonétique, lexique, grammaire et enseignement-apprentissage du FLE. Granada (Espanha): Método*, pp. 215–258.
- SWAIN, M., et LAPKIN, S. (1989). « Canadian Immersion and Adult Second Language Teaching -What's the Connection ». *Modern Language Journal*, 73, pp. 150-159.
- SWARTLEY, K. E. (2008). *Las preposiciones a, de, en, para y por: Sugerencias para la enseñanza*. Bowling Green State University.
- SWIGGERS, P. (2010). « Le métalangage de la linguistique: réflexions à propos de la terminologie et de la terminographie linguistiques ». *Revista do GEL (Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo)*, pp. 9–29.

T

- TAGLIANTE, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun* (Vol. 54). CLE international.
- TAGLIANTE, C. (2006). *La classe de langue*. Paris: CLE international.
- TUNNER, M., & FAUCONNIER, G. (1995). « Conceptual integration and formal expression ». *Metaphor and Symbol*, 10(3), pp. 183–204.
- TURNBULL, M. (1998). « Multidimensional project-based second language teaching: Observations of four Grade 9 core French teachers ». *La revue canadienne des langues vivantes*, 56, pp. 7-30.
- TURNBULL, M. (1999). « Multidimensional project-based teaching in French Second Language (FSL): A process-product case study ». *Modern Language Journal*, 83, pp. 548-568.

V

- VAISSIERE, J. (2002). « Cross-linguistic prosodic transcription: French vs. English ». *Problems and methods of experimental phonetics. In honour of the 70th anniversary of Pr. LV Bondarko*, pp. 147.
- VÁZQUEZ, G. (2004). « La enseñanza del español con fines académicos ». in J. Sánchez Lobato et I. Santo Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 1129–1147.
- VERONIQUE, D. (2002). « Enjeux des acquisitions grammaticales et discursives en langue étrangère: Présentation éditoriale ». *Marges Linguistiques*, 4.
- VV.AA. (2001). *Abanico - Curso avanzado de Español Lengua Extranjera*, 6ª edic. Barcelona: Difusión.
- VV.AA. (2005). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.

W

WEINRICH, Harald. (1989). *Grammaire textuelle du français*. Paris : Alliance française, Didier-Hatier.

WHITE, L. et GENESEE, F. (1996). « How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition ». *Second Language Research*, 12, pp. 233-265.

WIDDOWSON, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford University Press.

WODE, H. (1978). « Developmental sequences in naturalistic SLA ». E. Hatch (Ed.), *Readings in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

WOLFS, J.-L. (2001). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage: du secondaire à l'université ; recherche, théorie, application*. De Boeck Supérieur.

ANNEXES

SOMMAIRE DES ANNEXES

Étant donné le grand nombre d'informations obtenues tout au long de ce travail de recherche, nous nous limiterons à présenter dans les pages qui suivent les annexes listées ci-dessous :

- Annexe 1 :** Questionnaire écrit à réponses fermées (étape 1 des expérimentations)
- Annexe 2 :** Questionnaire distribué aux enseignants sur les erreurs des francophones apprenant l'ELE.
- Annexe 3 :** Caractéristiques du matériel linguistique employé au test Superlab®
- Annexe 4 :** Exemples des phrases sur papier jugées employées à la tâche A, traçant les repérages d'erreurs effectuées à la tâche B
- Annexe 5 :** Exemples des discours explicatifs sur l'erreur enregistrés à la tâche C.
- Annexe 6 :** Exemples de productions orales en L2 espagnol enregistrées à la tâche 2.

Le reste de documents complémentaires de notre travail de recherche (enregistrements d'entretiens, fiches de résultats, transcriptions, tableurs, entre autres) sont présentés en DVD-ROM. Nous y incluons les dossiers suivants :

- Dossier 1 :** Enregistrements des entretiens (GrE-A, GrE-B et GrC)
- Dossier 2 :** Stimuli employés lors du test Superlab® (phrases du corpus en version oralisée)
- Dossier 3 :** Réponses des participants aux tâches A et B (feuilles des phrases du corpus comportant des repérages et des corrections)

Dossier 4 : Transcriptions des discours explicatifs sur l'erreur enregistrés en tâche C (format PDF)

Dossier 5 : Transcriptions des productions orales et sciage du discours en énoncés.

Dossier 6 : Fichiers Excel® employés pour l'analyse et le traitement des données.

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE ÉCRIT À RÉPONSES FERMÉES (ÉTAPE 1 DES EXPÉRIMENTATIONS)

QUESTIONNAIRE POUR LE TEST

Code : _____

o. Informations générales

Date :		Age :	_____ ans	H ☐ F ☐
Année d'obtention du BAC :				
Cursus universitaire :				
Cours d'espagnol suivis pendant l'année universitaire 2011-2012 :	ESB1AoLX ☐ ESB1BoLX ☐ ESB2AoLX ☐ ESB2BoLX ☐ Espagnol LVA ☐ Espagnol LVB ☐ Autre : _____			
Manuel : Oui ☐ Non ☐	Si oui, lequel ? _____			

1. Informations liées à l'apprentissage de langues pendant la scolarité

1.1. Avez-vous étudié dans une école bilingue ? (Cochez)	Oui ☐ Non ☐
Si oui, quelles langues appreniez-vous ?	Anglais ☐ Allemand ☐ Espagnol ☐ Italien ☐ Autre : _____
1.2. Étiez-vous en section bilingue (une autre langue et espagnol) ?	Oui ☐ Non ☐ Au collège ☐ Au lycée ☐
1.3. Étiez-vous en section européenne (espagnol ou une autre langue) ?	Oui ☐ Non ☐ Au collège ☐ Au lycée ☐

2. Informations liées à l'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère.

2.1. Depuis combien de temps étudiez-vous l'espagnol ? (A l'UT2 ou ailleurs)	Moins de 6 mois ☐ Entre 6 mois et 1 an ☐ Entre 1 an et 2 ans ☐ Entre 2 ans et 5 ans ☐ Plus de 5 ans ☐
2.2. Avez-vous pris des cours d'espagnol à l'école ? (Cochez)	Oui ☐ Non ☐
Si oui, à quel niveau ?	En maternelle ☐ A l'école primaire ☐ Au collège ☐ Au lycée ☐
2.3. Où avez-vous réalisé votre premier cours d'espagnol ?	

3. Informations liées au contact avec l'espagnol

3.1. Combien de séjours avez-vous passé dans un/des pays hispanophone(s) ? (Cochez)	Aucun ☐ 1 ☐ De 2 à 5 ☐ Plus de 5 ☐
3.2. Quelle a été la durée du plus long séjour ? (Cochez)	1 Week-end ☐ Entre 1 semaine et 15 jours ☐ Entre 15 jours et 1 mois ☐ Entre 1 mois et 6 mois ☐ Plus de 6 mois ☐
3.3. A l'heure actuelle, communiquez-vous régulièrement en espagnol avec des hispanophones en dehors du cours de langue ? (Cochez)	Oui ☐ Non ☐ Si oui, A l'oral ☐ A l'écrit ☐
Si oui, combien de fois par semaine ?	- 1 fois p/s ☐ 1 fois p/s ☐ 2 fois p/s ☐ 3 fois p/s ☐ +3 fois p/s ☐

4. Informations liées à l'apprentissage d'autres langues.

4.1. Parlez-vous une/d'autre(s) langue(s) ? (Cochez)	Oui ☐ Non ☐
Si oui, laquelle/lesquelles ? (Répondez)	
4.2. Quelle est la langue étrangère avec laquelle vous vous sentez le plus à l'aise ? (Répondez)	
Sur quelle activités vous sentez-vous plus à l'aise en L2 ? (Cochez)	Compréhension ☐ Lecture ☐ Conversation ☐ Écriture ☐

ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE DISTRIBUÉ AUX ENSEIGNANTS SUR LES ERREURS DES FRANCOPHONES APPRENANT L'ELE.

Los errores de los estudiantes francoparlantes franceses¹

Cuestionario para profesores de ELE

Nuestro trabajo de investigación doctoral tiene como centro de interés la manera como los **adultos francoparlantes** aprenden **Español Lengua Extranjera (ELE) en Francia**. Este cuestionario pretende, entonces, hacer un balance de los **errores de tipo gramatical** que cometen sus estudiantes en las actividades (tareas) de **producción escrita y/o de producción oral**.

De antemano, le agradecemos por su colaboración.

1. ¿Desde hace cuánto tiempo enseña usted español a francoparlantes en Francia?

Respuesta:

2. ¿En qué contextos ha enseñado el español a francoparlantes en Francia? (Marque con una X)

Respuesta:

Escuela primaria	☐
Escuela secundaria	☐
Bachillerato	☐
Educación superior (universidad)	☐
Institutos o escuelas de idiomas	☐
Enseñanza a empresas	☐
Otro(s)	

3. ¿En qué contexto educativo trabaja usted actualmente?

Respuesta:

4. ¿En qué niveles ha enseñado ELE a francoparlantes en Francia? (Marque con una X)

Respuesta:

Principiantes (A1)	☐
Principiantes avanzados (A1+~A2)	☐
Pre intermedios (A2+)	☐
Intermedios (B1)	☐
Intermedios avanzados (B1+~B2)	☐
Superiores (B2+~C1)	☐
Expertos (C1+~C2)	☐
Otro(s)	¿Cuál(es)?

¹ La población francoparlante que nos interesa en nuestro estudio es la población francesa, que tiene el francés como lengua materna y que ha sido escolarizada en Francia.

5. Teniendo en cuenta los niveles en los que usted ha enseñado, ¿podría citar los tipos de errores más comunes que cometen sus estudiantes? (puede repetir el tipo de error en cada nivel si lo cree necesario)

Respuesta:

Nivel	Errores percibidos en producciones orales	Errores percibidos en producciones escritas
Principiantes (A1)		
Principiantes avanzados (A1+~A2)		
Pre intermedios (A2+)		
Intermedios (B1)		
Intermedios avanzados (B1+~B2)		
Superiores (B2+~C1)		
Expertos (C1+~C2)		

ANNEXE 3 : CARACTÉRISTIQUES DU MATÉRIEL LINGUISTIQUE EMPLOYÉ AU TEST SUPERLAB®

Caractéristiques du matériel linguistique oralisé

Locuteur 1 : Femme à l'accent colombien (Bogota)

Locuteur 2 : Homme à l'accent vénézuélien (Caracas)

Locuteur 3 : Femme à l'accent salvadorien (San Salvador)

Locuteur 4 : Femme à l'accent espagnol (Madrid)

No. de phrase	Type	Catégorie cible	Locuteur	Accent	Durée en ms
01. Es terrible que haya tantos coches en la ciudad.	COR	IND/SUBJ	1	COL	2800
02. *El Everest <u>está el monte</u> más alto del mundo.	INC	SER/ESTAR	2	VEN	2260
03. Llegamos a Valencia y estuvimos ahí dos días.	COR	A/EN	3	SAL	2864
04. ?He puesto la ropa sucia <u>a la lavadora</u> .	INC	A/EN	1	COL	2200
05. No estoy de acuerdo con ninguna ideología.	COR	SER/ESTAR	2	VEN	2000
06. *Él deseaba con ansiedad <u>que sus hijos estudiaban</u> .	INC	IND/SUBJ	3	SAL	2980
07. La camisa amarilla está dentro del armario.	COR	SER/ESTAR	1	COL	2950
08. *Todo lo que ha pasado es <u>para tu culpa</u> .	INC	POR/PARA	2	VEN	2149
09. Para perder peso lo mejor es hacer deporte.	COR	SER/ESTAR	3	SAL	2930
10. ?Yo me compraría un coche <u>si tenía dinero</u> .	INC	IND/SUBJ	3	SAL	2446
11. El tren de noche pasa por Zaragoza	COR	POR/PARA	2	VEN	2053
12. * <u>Cuando terminarás</u> los deberes, podrás jugar.	INC	IND/SUBJ	3	SAL	2769
13. Los niños no deben ver películas para adultos	COR	POR/PARA	1	COL	2370
14. *Espero <u>que Miguel viene</u> esta tarde.	INC	IND/SUBJ	4	ESP	2900
15. Este fin de semana me quedo en casa.	COR	A/EN	2	VEN	1760
16. ? <u>Martín es cansado</u> desde los exámenes.	INC	SER/ESTAR	3	SAL	2596
17. Sabes que no me gusta que llegues tarde a casa.	COR	IND/SUBJ	1	COL	2600
18. ?La fiesta de San Valentín <u>está en febrero</u> .	INC	SER/ESTAR	2	VEN	2313
19. En verano el sol se oculta muy tarde.	COR	A/EN	4	ESP	2690
20. ?Tengo que terminar el informe <u>por mañana</u> .	INC	POR/PARA	1	COL	2180

21. La operación es un éxito absoluto.	COR	SER/ESTAR	2	VEN	2000
22. *Los españoles trajeron el cacao <u>en Europa</u> .	INC	A/EN	3	SAL	2720
23. Quizás la situación del país mejorará pronto.	COR	IND/SUBJ	1	COL	3063
24. *Hoy vemos a un amigo <u>que conozcamos ayer</u> .	INC	IND/SUBJ	2	VEN	2753
25. Tengo que irme antes de que amanezca.	COR	IND/SUBJ	3	SAL	2180
26. *Sólo dos de mis hijos <u>son estudiando</u> .	INC	SER/ESTAR	1	COL	2500
27. Te escucharé sólo si hablas lentamente	COR	IND/SUBJ	2	VEN	2620
28. ?El ser humano debe trabajar <u>por comer</u> .	INC	POR/PARA	3	SAL	2385
29. Este año el festival es en Barcelona	COR	SER/ESTAR	1	COL	2785
30. *En verano voy de vacaciones <u>en Ecuador</u> .	INC	A/EN	2	VEN	2050
31. El profesor me pidió que hiciera los deberes.	COR	IND/SUBJ	3	SAL	2701
32. *Creo que la tecnología <u>nos ayude</u> mucho.	INC	IND/SUBJ	2	VEN	2375
33. Son tres los autores de esta novela.	COR	SER/ESTAR	3	SAL	2300
34. ?En esta foto, mi madre <u>es sentada</u> a mi lado.	INC	SER/ESTAR	3	SAL	2820
35. Ella corre todos los sábados por la mañana.	COR	POR/PARA	3	SAL	2300
36. ?Generalmente, los cantantes de Jazz <u>están negros</u> .	INC	SER/ESTAR	2	VEN	3050

Durée moyenne des phrases oralisées : 2511

ANNEXE 4 : LISTE DE PARTICIPANTS FRANCOPHONES ET HISPANOPHONES

Groupe expérimental – GrE

Participants francophones du GrE-A Sous-groupe – Date- expé – Nom	Abrégé
A01-Expe180213-Lise	GrE-A-01-Lis
A02-Expe180213-MarcAntoine	GrE-A-02-Mar
A03-Expe190213-Victor	GrE-A-03-Vic
A04-Expe190213-Julie	GrE-A-04-Jul
A05-Expe190213-Fanny	GrE-A-05-Fan
A06-Expe200213-Marine	GrE-A-06-Mar
A07-Expe220213-Delphine	GrE-A-07-Del
A08-Expe220213-Melanie2	GrE-A-08-Mel
A09-Expe220213-Augustin	GrE-A-09-Aug
A10-Expe260213-Magali	GrE-A-10-Mag
A11-Expe260213-Alison	GrE-A-11-Ali
A12-Expe270213-Violaine	GrE-A-12-Vio
A13-Expe010313-Adrien	GrE-A-13-Adr
A14-Expe010313-Elodie	GrE-A-14-Elo
A15-Expe010313-Marie	GrE-A-15-Mar
A16-Expe150313-Manon	GrE-A-16-Man

Participants francophones du GrE-B Sous-groupe – Date-expé – Nom	Abrégé
B01-Expe180213-Laetitia	GrE-B-01-Lae
B02-Expe180213-Paola	GrE-B-02-Pao
B03-Expe180213-Melanie1	GrE-B-03-Mel
B04-Expe180213-Lea	GrE-B-04-Lea
B05-Expe190213-Anne	GrE-B-05-Ann
B06-Expe200213-Karine	GrE-B-06-Kar
B07-Expe210213-Juliette	GrE-B-07-Jul
B08-Expe220213-Victor2	GrE-B-08-Vic
B09-Expe260213-Lisa1	GrE-B-09-Lis1
B10-Expe260213-Lisa2	GrE-B-10-Lis2
B11-Expe220213-Gaetane	GrE-B-11-Gae
B12-Expe110313-Marine2	GrE-B-12-Mar
B13-Expe150313-Pauline	GrE-B-13-Pau
B14-Expe220313-Celine	GrE-B-14-Cel

Groupe contrôle – GrC

Participants hispanophones du GrC Sous-groupe – Date-expé – Nom	Abrégé
C01-Ctrl250313-CELIA	GrC-01-CEL
C02-Ctrl250313-MARIA	GrC-02-MAR
C03-Ctrl290313-CAROLINA1	GrC-03-CAR1
C04-Ctrl150413-SERGIO	GrC-04--SER
C05-Ctrl160413-DANIEL	GrC-05-DAN
C06-Ctrl250713-GABRIEL	GrC-06-GAB
C07-Ctrl250713-MARGOT	GrC-07-MAR
C08-Ctrl250713-TANIA	GrC-08-TAN
C09-Ctrl260713-VIVIANA	GrC-09-VIV
C10-Ctrl260713-LUIS	GrC-10-LUI
C11-Ctrl260713-OSCAR	GrC-11-OSC
C12-Ctrl090913-IRENE	GrC-12-IRE
C13-Ctrl090913-BLANCA	GrC-13-BLA
C14-Ctrl100913-CAROLINA2	GrC-14-CAR2
C15-Ctrl130913-ANDRES	GrC-15-AND

ANNEXE 4 : EXEMPLES DES PHRASES SUR PAPIER JUGÉES EMPLOYÉES À
LA TÂCHE A, COMPORTANT LES REPÉRAGES D'ERREURS
EFFECTUÉES À LA TÂCHE B

GrE-A-02-Mar (Phrases 2, 3, 6, 10, 14 et 21)

El Everest ~~está~~ el monte más alto del mundo. <u>es</u> 2	Llegamos a Valencia y ~~estuvimos~~ ahí dos días. <u>estaremos</u> 3
Él deseaba con ansiedad que sus hijos ~~estudiaban~~ <u>estudiaran</u> 6	Yo me compraría un coche si ~~tenía~~ dinero. <u>tuviera</u> 10
Espero que Miguel ~~viene~~ esta tarde. <u>venga</u> 14	La operación ~~es~~ un éxito absoluto. <u>está</u> 21

GrE-B-05-Ann (Phrases 3, 4, 6, 8, 14, 18, 26 et 28)

Llegamos a Valencia y estuvimos ahí dos días.

concordance des temps

3

He puesto la ropa sucia en la lavadora.

en

4

Él deseaba con ansiedad que sus hijos estudiaban

X

6

Todo lo que ha pasado es para tu culpa.

por

8

N.S.

Espero que Miguel viene esta tarde.

14

La fiesta de San Valentín está en febrero.

18

Sólo dos de mis hijos son estudiando.

están

26

El ser humano debe trabajar por comer.

para

28

GrC-13-BLA (Phrases 2, 3, 8, 16, 21, 24, 26 et 36)

El Everest ~~está~~ el monte más alto del mundo.

2

Llegamos a Valencia y estuvimos ~~ahí~~ dos días.

3

Todo lo que ha pasado es ~~para~~ tu culpa.

8

Martín ~~es~~ cansado desde los exámenes.

16

La operación ~~es~~ un éxito absoluto.

21

Hoy ~~veremos~~ a un amigo que ~~conozcamos~~ ayer.

24

Sólo dos de mis hijos ~~son~~ estudiando.

26

Generalmente, los cantantes de Jazz ~~están~~ negros.

36

ANNEXE 5 : EXEMPLES DES DISCOURS EXPLICATIFS SUR L'ERREUR ENREGISTRÉS À LA TÂCHE C.

Discours explicatifs métalinguistiques ciblés sur l'erreur de la phrase n° 6

« * *Él deseaba con ansiedad que sus hijos estudiaban* » - GrE

Participant	Type de discours ML	Transcription des verbalisations
		En rouge = Discours ML grammatical En bleu = Discours ML notionnel-fonctionnel
GrE-A-01-Lis	Métalangage	1) Je crois qu'elle est fausse. <i>Je mettrais du subjonctif.</i> Alors... Comme c'est au passé, je mettrais du subjonctif passé [imparfait du subjonctif].
GrE-A-02-Mar	Métalangage + Explications fonctionnelles	2) Il y a deux fois l'emploi de l'imparfait (pour « deseaba » et pour « estudiar »), et, si je me souviens bien, l'emploi de l'imparfait c'est le temps du récit, c'est pour faire avancer une action, c'est pour décrire dans le passé. Là, on peut imaginer qu'on décrit ce qui faisait une personne. 4) « Deseaba que », c'est un verbe de désir, de souhait. Donc, c'est l'emploi du subjonctif. Étant donné qu'on est au passé, il y a la concordance de temps. Donc, ce n'est pas « estudiaban », mais le subjonctif imparfait.
GrE-A-03-Vic	Métalangage	2) je pense qu'il faut un subjonctif.
GrE-A-04-Jul	Métalangage + Explications fonctionnelles	1) Elle n'est pas correcte. Ici [en signalant « estudiaban »] ce serait du subjonctif passé qu'il faudrait parce que c'est un désir, non ? Il [ne] faudrait pas mettre l'indicatif... Il [ne] faut pas mettre l'indicatif, en tout cas.
GrE-A-05-Fan	Métalangage	1) C'est le subjonctif imparfait [qu'il faut], il me semble ; comme c'est un verbe de souhait...
GrE-A-06-Mar	Métalangage	2) Ça [en signalant « estudiaban »] [ne] va pas avec le temps. Ce serait au subjonctif, du coup !
GrE-A-07-Del	Métalangage	1) Je pense que ce n'est pas « estudiaban », c'est « estudien ». [Réflexion] ...non, non, ce [n']est pas ça. 2) C'est « estudiaban », mais au subjonctif.
GrE-A-08-Mel	Métalangage	1) Quand je traduis en français, il faudrait le subjonctif [sur « estudiaban »].
GrE-A-09-Aug	Métalangage + Explications fonctionnelles	3) [Le problème sur « estudiaban »] C'est que la phrase est un souhait. Donc, on est obligés d'utiliser le subjonctif.
GrE-A-13-Adr	Métalangage + Explications fonctionnelles	1) Je ne mettrais pas « estudiaban ». Je mettrais le subjonctif imparfait, peut-être... 3) Avec « él deseaba », on se projette ; ce n'est pas encore un fait réel et, donc, pour moi, je verrai plus un subjonctif qu'un indicatif... Ici, comme c'est un verbe au passé [en signalant « deseaba »], je mets le subjonctif imparfait.

GrE-A-14-Elo	Métalangage	1) <i>Je ne comprends pas ; il y a trop d'imparfait. Si ici [sur « él deseaba »] c'est l'imparfait, ici [sur « estudiaban »] ce devrait être le subjonctif imparfait. Donc, c'est pas bon.</i>
GrE-A-15-Mar	Métalangage + Explications fonctionnelles	1) <i>Ce n'est pas ce temps-là qu'il faut [en signalant « estudiaban »] parce que c'est un souhait. Ce n'est pas de l'imparfait [qu'il faut mettre].</i> 2) <i>C'est plus du subjonctif ; c'est le temps qui ne va pas... Je ne sais pas ce que je mettrais, par contre.</i>
GrE-A-16-Man	Explications fonctionnelles	2) <i>Il faut le mettre au comme ça...</i> 4) <i>...parce que ça exprime un désir et ça ne peut pas être déjà fait.</i>
GrE-B-02-Pao	Métalangage	1) <i>Ici c'est 'Desear que', donc, il y a le subjonctif.</i>
GrE-B-05-Ann	Métalangage	2) <i>Après, j'ai un problème avec l'imparfait parce que je n'arrive pas à transposer [en français]... [Réflexion en la relisant plusieurs fois à voix haute].</i>
GrE-B-12-Mar	Métalangage	3) <i>Ce n'est pas la bonne concordance de temps. J'aurais dit du présent du subjonctif ou de l'imparfait du subjonctif.</i>
GrE-B-14-Cel	Métalangage	2) <i>Parce qu'« 'él' souhaite »... et là, c'est de l'imparfait. [Réflexion]</i> 3) <i>« 'él' souhaitait... que... » [Réflexion]. Vu qu'il y a le 'QUE', normalement c'est du subjonctif.</i>

Discours explicatifs non-métalinguistiques ciblés sur l'erreur de la phrase

n° 20 « * **Tengo que terminar el informe por mañana.** » - GrE

Participant	Type de discours NML	Transcription des verbalisations
GrE-A-01-Lis	Explication non-élaborée	1) <i>On peut dire « por la mañana », mais là c'est « pour demain »... Enfin, je sais pas trop comment l'expliquer.</i>
GrE-A-03-Vic	Traduction + référence figée	3) <i>C'est « pour demain » ; alors c'est « para ».</i> 4) <i>Je le vois comme ça : quel est le but ? [Le but] c'est « para mañana », « para viajar » [par exemple]... Je l'ai toujours entendu plutôt comme ça.</i>
GrE-A-05-Fan	Traduction + référence figée + intuition	3) <i>C'est « POUR demain », donc c'est une finalité ; ce n'est pas « À CAUSE QUE ce soit demain que... » Enfin... [Réflexion]</i> 4) <i>Ben, en tout cas, ça sonne mal.</i>
GrE-A-09-Aug	Explication non-élaborée	2) <i>J'en suis presque sûr ! Je ne sais pas pourquoi... Parce que c'est fixe dans le temps... « Para », je crois que c'est adapté à ça ; il faut l'utiliser pour ça.</i>
GrE-A-10-Mag	Traduction	2) <i>Je trouve que « Para » on le traduit mieux comme « Pour demain », c'est-à-dire « je dois terminer ça "POUR" demain ».</i>

GrE-B-02-Pao	Traduction + référence figée	2) <i>C'est parce que c'est « pour demain ». « Por la mañana », c'est « pendant la matinée ». Ce serait « Pour » dans le sens de... « Pour demain ».</i>
GrE-B-04-Lea	Traduction + intuition	2) <i>Je le vois comme ça ! Je ne saurais pas l'expliquer, mais il me semble que c'est « Para mañana » parce que « para » c'est « pour » et « por » c'est plutôt « par ».</i> 3) <i>« por mañana », ça [ne] me plaît pas trop ! Je trouve que ça sonne mal.</i>
GrE-B-06-Kar	Traduction + référence figée	2) <i>Quand je traduis la phrase en français la phrase, ça donne « Il faut que je termine le rapport pour demain ». Donc, le « pour » je le traduirais par « Para », donc « Para mañana ».</i> 3) <i>Si on mettait « POR »... c'est « Por la mañana » et c'est « Para mañana ».</i>
GrE-B-07-Jul	Intuition	2) <i>Je trouve plus sympa de mettre « Para ».</i>
GrE-B-08-Vic	Traduction	3) <i>Parce que c'est... il faut qu'il le fasse pour demain, pas demain.</i> 4) <i>Il faut qu'il le fasse aujourd'hui « pour demain ».</i>
GrE-B-10-Lis2	Explication non-élaborée	2) <i>Je ne sais pas l'expliquer... Je pense que c'est plus juste avec « PARA ».</i>
GrE-B-14-Cel	Traduction + référence figée	2) <i>Parce que c'est « POUR demain ».</i> 3) <i>Sinon, ç'aurait été « "POR" la mañana ».</i>

ANNEXE 6 : EXEMPLES DE PRODUCTIONS ORALES EN L2 ESPAGNOL ENREGISTRÉES À LA TÂCHE 2.

*Astérisque souligné en italique : Mot, structure ou construction employés de façon erronée ou qui ne correspondent pas au système ou au vocabulaire de l'espagnol.

[Entre crochets] : Informations servant à la compréhension de la proposition isolée.

Les propositions introduites par des **conjonctions de subordination** de but, de cause et de temps sont scindées avec les crochets « [Eso es] » et ne sont pas traitées comme des Propositions à part entière.

Les conjonctions de coordination ne sont pas prises en compte : les propositions qu'elles unissent sont traitées séparément.

Exemple 1 : GrE-A-16-Man

Question-test	Discours brut	Résumé de propositions employées
Qt5 : ¿Podría usted describir la siguiente imagen lo más detalladamente posible?	1) Hay una muj.. hay una mujer que... que hace... que compra... que compra botellas de... de no sé qué... de vino... Y... la mujer ya ha compra cosas diferentes... [¿Cómo cuáles?] como el pan... cosas diferentes... creo que... creo que... que hesita (?) ...[que duda] que duda para comprar porque hay muchas cosas.	1. Hay una mujer 2. [La mujer] compra botellas de vino 3. La mujer <u>*ya ha compra cosas diferentes</u> como el pan 4. Creo que [la mujer] <u>*hesita</u> para comprar a. [Eso es] porque hay muchas cosas
Qt6 : ¿Qué le pasó a esta mujer la última vez que hizo la compra?	2) La mujer piensa que quizá ha perdido su... sus dineros o que... no lo sabe...no sabe dónde está sus dineros.	5. La mujer piensa que quizá ha perdido <u>*sus dineros</u> 6. [La mujer] no sabe <u>*dónde está sus dineros</u>
Qt7 : Para usted, ¿qué pasó con la cartera de la mujer?	3) Quizás que ha... un hombre que... un hombre que... su marido...que...que ha... que tomó... que tomó su dinero para comprar una coche.	7. Quizás que su marido tomó su dinero a. [Eso es] para comprar un coche
Qt8 : ¿Podría contarme lo que realmente pasó?	4) **No lo sé cómo dice... ** la mujer tomo su [¿bolso?] sí. ...bolso y su dinero... No me	8. La mujer tomó su [bolso] y su dinero 9. Su dinero cayó <u>*en el sol</u>

	<i>acuerdo cómo... [caer] sí. Su dinero caó... cayó en el sol.</i>	
Qt9 : Para usted, ¿qué va a pasar al final?	<i>5) La mujer va a robar... [Rires] ..las cosas porque sus niños... sus niños... sus niños quieren comer.</i>	10. La mujer va a robar las cosas a. [Eso es] porque sus niños quieren comer

Exemple 2: GrE-B-01-Lae

Question-test	Discours brut	Résumé de propositions employées
Qt5 : ¿Podría usted describir la siguiente imagen lo más detalladamente posible?	<i>1) Es una mujer que va de compra y que mira botellas para saber si lo compra o no... [lo que más puedas] Sí, y bueno... vale.. ¿Qué más? ¿Qué más?... ...Ha comprado pan, a lo que veo aquí... (o va a comprar)... No sé qué decir más...</i>	1. Es una mujer 2. [La mujer] va de compras 3. [La mujer] mira botellas a. [Eso es] para saber si compra o no 4. La mujer ha comprado pan
Qt6 : ¿Qué le pasó a esta mujer <u>la última vez que hizo la compra</u>?	<i>2) Le... Bueno... Fui al mercado, tomo muchas cosas en su 'cadi' **bueno, no sé si es así en español, bueno** Y cuando miró en su bolsa se había... parado. Su carta banquera. Entonces miró y no la No la veó Porque alguien lo robó... Pobrecita.</i>	5. [La mujer] *fui al supermercado 6. [La mujer] tomó muchas cosas en su carrito 7. Miró en su bolso 8. No *veó su *carta banquera a. [Eso es] porque alguien lo robó
Qt7 : Para usted, ¿qué pasó con la cartera de la mujer?	<i>3) Un joven que pasó la veó buscar una cosa o... Bueno, la botella, por ejemplo... y el pasó y tomó la carta en su bolsillo.</i>	9. Un joven pasó 10. [El joven] la *veó buscar una cosa, por ejemplo, la botella 11. [El joven] pasó 12. [El joven] tomó la tarjeta en su bolso
Qt8 : ¿Podría contarme lo que realmente pasó?	<i>4) Realmente;... fui... fue... **es que no sé inventar** ...Se sentó para esperar a su hija que estaba en la escuela y cuando se levantó para ir al coche la... la carta banquera fue... fue tirada al suelo y, entonces, cuando fui de compras, ya no la encontró.</i>	13. Realmente, [la mujer] se sentó para esperar a su hija 14. [Su hija] estaba en la escuela 15. [La mujer] se levantó para ir al coche 16. la *carta banquera fue tirada al suelo 17. [La mujer] *fui de compras 18. [La mujer] no la *encuentró
Qt9 : Para usted, ¿qué va a pasar al final?	<i>5) Después... que va a panicar (!) Va a llamar a la policía... para... su banca también para... para... parar to... para que otra persona no puede utilizar su... su carta y, ¡bueno!</i>	19. [La mujer] va a *panicar 20. [La mujer] va a llamar a la policía, a su *banca también a. [Eso es] *para que otra persona no puede utilizarla.

Exemple 2: GrC-01-CEL

Question-test	Discours brut	Résumé de propositions employées
Qt5 : ¿Podría usted describir la siguiente imagen lo más detalladamente posible?	1) Una señora que está en el supermercado haciendo la compra y en este momento parece que está eligiendo una botella de... no sé... de vino, de zumo, de aceite, de lo que sea. La mujer es... eh... pelo corto, estatura media... alta, más bien, porque llega al tercer estante. Pelo liso, corto, va con un traje, parece. Está con una mano cogiendo el carrito y con la otra va a coger la botella, está de perfil...	[Es] Una señora [La señora] está en el supermercado haciendo la compra - En este momento parece que [la señora] está eligiendo una botella de vino, de zumo, de aceite, de lo que sea. - La mujer es [de] pelo corto, liso, estatura media... alta, más bien [Eso es] porque [la mujer] llega al tercer estante. [La mujer] va con un traje, parece. [La señora] está con una mano cogiendo el carrito - Con la otra [mano] va a coger la botella - Está de perfil
Qt6 : ¿Qué le pasó a esta mujer la última vez que hizo la compra?	2) [Lo que le pasó fue]... que había olvidado la cartera, que no la encontraba y que al ir a pagar, no encontraba su cartera.	[Lo que le pasó fue] que [la señora] había olvidado la cartera [Lo que le pasó fue] que [la señora] no encontraba su cartera [Eso es] al ir a pagar
Qt7 : Para usted, ¿qué pasó con la cartera de la mujer?	3) Que se la olvidó en casa, que se la han... pues hombre, aquí no tiene el bolso, pero supongo que lo tendrá ahí detrás, ¿no? No sé. Se lo ha olvidado en casa. Hombre, por su cara y tal, es... “¿Dónde está la cartera?” No sé. Se la habrá olvidado... O se la han podido robar.	[Supongo que lo que pasó fue] que se la olvidó en casa - Aquí [la mujer] no tiene el bolso - Supongo que lo tendrá ahí detrás, ¿no? [La mujer] se la ha olvidado en casa. [Eso es] por su cara de “¿Dónde está la cartera?” [la mujer] se la habrá olvidado... - O se la han podido robar.
Qt8 : ¿Podría contarme lo que realmente pasó?	4) Que la ha perdido, en algún sitio. En el médico o algo así. La ha perdido... Se le ha caído, vamos.	[Lo que realmente pasó es] que la ha perdido en algún sitio, en el médico o algo así. [La cartera] se le ha caído.
Qt9 : Para usted, ¿qué va a pasar al final?	5) Pues... Que va a tener que dejar la compra en el supermercado, ir a casa a buscar la cartera, no la encontrará, y tendrá que volver otro día para comprar con con... Con la cartera de su marido (risas). ...Que va a tener que dejar la compra.	[La mujer] va a tener que dejar la compra en el supermercado [La mujer va a tener que] ir a casa [Eso es] para buscar la cartera [La mujer] no la encontrará [La mujer] tendrá que volver otro día [Eso es] para comprar [Eso es] con la cartera de su marido

INDEX DES TERMES ET DES NOTIONS

A

acceptabilité : 50, 79, 82, 83, 84, 88, 126, 173
 acquisition : 17, 19, 23, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 41, 42, 43, 45, 47, 48, 54, 55, 56, 60, 67, 76, 88, 89, 90, 91, 94, 96, 99, 101, 103, 107, 109, 110, 111, 117, 120, 121, 143, 144, 223, 419, 420, 427, 428, 429, 430, 432, 434, 435, 436, 437, 438, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 452, 453, 454, 456, 489, 490
 acquisition de langues voisines : 17, 419
 adultes : 17, 18, 20, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 41, 43, 44, 45, 100, 109, 125, 133, 134, 149, 171, 214, 257, 261, 380, 395, 400, 401, 409, 414, 415, 419, 420, 421, 422, 424, 490
 adultes francophones : 17, 18, 21, 23, 24, 25, 29, 36, 39, 41, 43, 44, 109, 125, 134, 257, 380, 395, 400, 401, 409, 414, 415, 419, 420, 421, 422, 424, 490
 adultes hispanophones : 261
 analyse
 analyse grammaticale : 18, 79, 119, 125, 153, 173, 422, 432, 490
 analyse métalinguistique : 237, 276, 308
 apprenant
 apprenant adulte : 18, 23, 28, 29, 34, 41, 43, 57, 99, 118, 122, 126, 127, 379, 394, 438
 apprenant adulte
 apprenant adulte francophone : 21
 apprentissage de langues : 23, 30, 36, 37, 55, 66, 129, 136, 137, 258, 260

C

catégories grammaticales : 8, 9, 27, 132, 143, 223, 227, 266, 282, 283, 346
 modes ind/sbj : 266
 prépositions a/en : 17, 130, 131, 147, 148, 151, 162, 233, 235, 236, 239, 248, 258, 266, 267, 273, 274, 276, 282, 286, 289, 290, 294, 304, 307, 313, 315, 316, 317, 318, 320, 321, 325, 326, 328, 329, 330, 331, 337, 338, 339, 342, 346, 351, 352, 354, 355, 358, 388, 391, 397, 398, 403, 405
 prépositions por/para : 131, 148, 248, 266, 273, 274, 286, 289, 293, 294, 304, 305, 307, 313, 318, 319, 320, 325, 326, 328, 329, 331, 337, 346, 352, 354, 355, 358, 361, 363, 388, 397, 415
 verbes ser/estar : 17, 130, 131, 147, 151, 233, 235, 236, 239, 248, 258, 266, 267, 270, 273, 274, 282, 290, 300, 304, 307, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 321, 326, 328, 330, 331, 335, 337, 338, 339, 352, 355, 358, 390, 403, 405, 406
 cognition : 91, 93, 94, 95, 121, 426, 442
 charge cognitive : 19, 110, 113, 115, 116, 121, 281, 399
 compétence
 compétence actionnelle : 74
 compétence communicative : 7, 19, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 77, 117, 118, 410, 420
 compétence grammaticale : 7, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 27, 39, 44, 47, 50, 60, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 99, 115, 117, 118, 119, 133, 141, 147, 212, 308, 376, 380, 395, 408, 419, 420, 490
 compétence langagière : 7, 26, 27, 28, 47, 60, 71, 72, 73, 74, 76, 79, 80, 82, 88,

111, 112, 115, 117, 119, 126, 214, 420, 426
 compétence socioculturelle : 74
 compétence sociolinguistique : 70
 compétence stratégique : 70, 71, 72, 73, 74
 compétences
 compétence linguistiques : 20, 28, 29, 34, 48, 57, 59, 88, 116, 120, 121, 137, 191, 214, 379, 420
 composante grammaticale : 47, 69, 70, 77, 103, 118
 connaissances
 connaissances déclaratives : 19, 23, 56, 60, 69, 77, 79, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 107, 109, 120, 121, 125, 126, 131, 141, 212, 221, 223, 256, 261, 379, 402, 403, 407, 416
 connaissances grammaticales : 19, 43, 60, 72, 74, 77, 80, 88, 409, 410
 connaissances implicites : 59, 89, 93, 222
 connaissances opératives : 122, 379, 411, 422
 connaissances procédurales : 55, 56, 80, 92, 93, 94, 99, 120, 126, 131
 conscience métalinguistique : 27, 111, 116, 490
 contexte
 contexte naturaliste : 31, 32
 contexte scolaire : 23, 25, 26, 27, 28, 32, 48, 56, 117, 132, 213, 402

D

descriptions grammaticales : 88, 119
 développement : 20, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 44, 47, 53, 57, 59, 60, 71, 76, 93, 99, 100, 106, 111, 112, 115, 116, 133, 189, 212, 214, 255, 439
 développement cognitif : 31, 32, 33
 difficultés : 17, 18, 19, 24, 36, 37, 38, 42, 45, 71, 99, 109, 115, 148, 153, 154, 158, 162, 165, 174, 175, 179, 237, 241, 242, 250, 258, 282, 393, 396, 409, 414, 419, 422, 423, 424, 434
 difficultés linguistiques : 17, 419
 discours
 discours explicatif : 10, 11, 13, 130, 244, 247, 248, 249, 251, 309, 321, 322, 323, 326, 327, 328, 329, 331, 333, 339, 340,

341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 362, 363, 364, 365, 377, 399, 401, 403, 404, 405, 407, 416, 421, 457, 458, 469
 discours grammatical : 61, 62, 131, 344, 345, 346, 347, 354, 364
 discours métalinguistique : 62, 132, 249, 340, 342, 344, 345, 353, 354, 364, 404, 407, 416, 421, 469
 discours non métalinguistique : 249, 250, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 365, 404, 405, 470
 discoursdiscours explicatif : 326, 339, 469, 470
 Dispositif d'acquisition du langage : 15, 55, 89

E

ELE : 7, 13, 15, 17, 21, 23, 24, 29, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 60, 98, 122, 125, 127, 132, 133, 134, 137, 143, 144, 146, 153, 161, 162, 168, 172, 175, 179, 180, 183, 189, 190, 191, 193, 203, 211, 212, 214, 223, 224, 227, 232, 249, 252, 257, 258, 260, 262, 340, 379, 380, 395, 401, 402, 409, 411, 414, 419, 420, 425, 430, 431, 435, 444, 448, 449, 451, 457, 460, 490
 enseignement : 19, 21, 30, 31, 34, 36, 43, 44, 48, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 65, 67, 70, 73, 75, 96, 106, 117, 133, 134, 135, 143, 183, 193, 212, 229, 260, 427, 433, 434, 435, 438, 439, 441, 444, 447, 454, 490
 enseignement grammatical : 30, 48, 58, 59, 96, 117

G

grammaire : 15, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 36, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 79, 80, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 96, 100, 102, 103, 106, 108, 117, 118, 120, 125, 134, 143, 151, 153, 154, 166, 169, 173, 214, 229, 246, 249, 339, 342, 344, 346, 364, 377, 402, 404, 407, 420, 427, 430, 431,

- 432, 434, 435, 438, 439, 441, 444, 445, 446, 450, 451, 453, 454, 456, 490
grammaire comparée : 51, 62
grammaire descriptive : 51
grammaire générale : 51
grammaire historique : 51
Grammaire Cognitive : 15, 19, 102, 103, 106, 107, 120, 306
- I
- instruction grammaticale : 19, 25, 41, 43, 47, 48, 53, 54, 56, 57, 59, 60, 80, 100, 102, 106, 107, 117, 120, 133, 420
- J
- jugement
jugement de grammaticalité : 15, 18, 19, 33, 47, 50, 78, 79, 84, 85, 86, 87, 88, 100, 109, 113, 114, 117, 119, 120, 121, 125, 129, 133, 213, 214, 218, 219, 221, 257, 379, 380, 389, 395, 398, 399, 405, 415, 420, 424, 447, 490
- L
- langue
langue cible : 18, 21, 23, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 41, 43, 44, 53, 55, 59, 60, 65, 78, 88, 90, 96, 97, 98, 99, 101, 109, 118, 119, 122, 126, 141, 221, 222, 230, 379, 396, 400, 407, 409, 414, 415, 490
langue étrangère : 3, 13, 15, 23, 26, 27, 32, 33, 36, 54, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 175, 211, 213, 232, 233, 258, 260, 427, 428, 433, 434, 435, 438, 440, 441, 442, 445, 450, 453, 454, 455
langue objet : 21, 26, 30, 44, 59, 117, 490
langue romaine : 51
langue voisine : 37, 45, 434, 445
- M
- matériel linguistique : 3, 10, 20, 39, 40, 114, 116, 130, 134, 141, 147, 148, 149, 152, 169, 215, 217, 218, 223, 225, 227, 233, 239, 241, 248, 254, 255, 258, 261, 268, 272, 308, 314, 315, 316, 317, 318, 321, 326, 328, 342, 364, 366, 386, 396, 399, 400, 403, 404, 407, 409, 412, 416, 420, 421, 422, 423, 424, 457, 462
- mémoire : 33, 56, 81, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 114, 145, 394
mémoire de travail : 33, 92, 93, 94, 97, 114, 394
mémoire déclarative : 92, 94, 96
mémoire procédurale : 92, 93, 94
- métalangage : 27, 29, 35, 48, 56, 57, 58, 60, 61, 65, 117, 126, 132, 215, 246, 247, 251, 257, 333, 335, 336, 337, 338, 339, 341, 344, 346, 364, 402, 403, 404, 407, 416, 422, 433, 435, 451, 454, 469, 470, 490
- modèle de l'analyse et du contrôle : 7, 15, 19, 47, 110, 111, 112, 115, 116, 121
- Modèle du Contrôle adaptatif de la pensée : 7, 15, 19, 47, 90, 91, 93, 95, 96, 99, 100, 101, 107, 120, 403
- P
- performance : 67, 70, 79, 80, 81, 82, 83, 100, 228, 230, 366, 373, 375, 409, 412
- processus cognitifs : 47, 79, 91, 94, 101, 107, 110, 111, 114, 115, 116, 121, 141
- production orale : 7, 11, 14, 18, 99, 122, 125, 128, 130, 131, 132, 133, 210, 222, 223, 224, 225, 226, 230, 231, 252, 253, 256, 257, 261, 366, 367, 368, 369, 370, 374, 377, 379, 409, 410, 411, 420, 422, 424, 490
- R
- repérage d'erreurs : 18, 113, 128, 312, 321, 331, 395, 398, 405, 421
- robustesse : 7, 8, 132, 216, 236, 241, 262, 266, 267, 268, 269, 270, 274, 282, 284, 382, 383, 384, 385, 392, 393, 414, 421, 422
- S
- stratégies
stratégies d'apprentissage : 30, 33, 456
stratégies métacognitives : 18, 71, 73, 74
stratégies métalinguistiques : 25, 34, 398
- structures

structures grammaticales : 45, 54, 57, 59,
100, 103, 122, 125, 133, 376, 379, 412

structures lexicogrammaticales : 11, 18,
20, 36, 43, 225, 236, 252, 255, 256, 258,
332, 370, 376, 422

T

tâches d'enseignement : 30, 213

tâches expérimentales : 20, 232, 258,
376, 399, 411, 414, 420, 490

tâche 1 : 7, 128, 129, 132, 133, 142, 148,
209, 210, 214, 216, 218, 225, 230, 231,
233, 234, 236, 237, 240, 241, 252, 254,
255, 262, 263, 288, 293, 305, 306, 376,
380, 382, 387, 388

tâche 2 : 11, 14, 128, 130, 131, 210, 222,
223, 225, 226, 230, 231, 252, 255, 366,
369, 370, 371, 373, 374, 376, 377, 409,
410, 411, 413, 457, 472

tâche A : 7, 8, 9, 10, 128, 129, 132, 210,
218, 219, 220, 231, 233, 234, 240, 241,
242, 243, 262, 291, 292, 293, 294, 295,
296, 297, 298, 299, 301, 302, 303, 304,
305, 306, 311, 376, 380, 381, 382, 387,
388, 389, 392, 393, 457, 466

tâche B : 7, 10, 128, 129, 132, 210, 218,
220, 231, 243, 244, 245, 246, 309, 315,
316, 331, 376, 395, 457, 466

tâche C : 11, 14, 128, 130, 131, 132, 210,
218, 220, 221, 231, 244, 245, 246, 248,
251, 256, 309, 321, 324, 325, 331, 333,
340, 341, 344, 355, 357, 358, 359, 362,
364, 376, 377, 395, 401, 403, 405, 406,
409, 457, 458, 469

Temps de Réponse : 8, 9, 15, 20, 129,
132, 208, 217, 219, 231, 234, 237, 238,
239, 240, 242, 257, 262, 263, 276, 277,
278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285,
286, 287, 288, 290, 291, 294, 308, 380,
383, 386, 389, 390, 391, 392, 393, 394,
415, 420, 490

V

verbalisations : 18, 128, 131, 218, 221,
222, 223, 231, 245, 246, 249, 250, 329,
330, 332, 334, 339, 348, 364, 377, 401,
402, 404, 405, 408, 416, 420, 421, 442,
469, 470

verbalisations métalinguistiques : 18, 131,
218, 221, 420, 442

INDEX DES AUTEURS CITÉS

A

Alderson, Chapham et Steel : 109
 Alonso Aparicio, I. : 19, 43, 90, 91, 99, 100, 107, 120
 Amenós Pons, J. : 190
 Ammar, Lightbown, P.M. et Spada, N. : 114
 Anderson, J.R. : 19, 47, 58, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 107, 109, 120
 Auroux, S. : 85, 119
 Authier et Meunier : 86

B

Bachman : 19, 67, 69, 71, 72, 73, 74, 77, 79
 Bachman et Palmer : 69, 71, 72, 73, 74, 77, 79
 Bailly : 54
 Baralo, M. : 32, 41
 Bellingham, L. : 32
 Bénaben, M. : 152, 154, 161, 167
 Bertaud du Chazaud, H. : 207
 Besse, H. : 29, 49, 50, 59, 63, 64, 66, 84, 87, 119, 380
 Besse, H. et Porquier, R. : 49, 50, 59, 63, 64, 84, 87, 119, 380
 Bialystok E. et Hakuta, K. : 32, 41
 Bialystok, E. : 15, 19, 32, 41, 47, 56, 57, 81, 90, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 120, 121, 126, 141, 223, 399
 Billières, M. : 81
 Birdsong, D. : 28, 32, 33, 41, 109
 Birdsong, D. et Molis, M. : 33, 41
 Bley-Vroman, R. : 34, 41
 Bongaerts, T. : 28
 Bongaerts, T. et al. : 28
 Bornand : 68, 69

Bosque : 151, 189
 Brisson, R. et Maccabée, D. : 38, 42, 161
 Bronckart et Dolz : 119
 Bryant : 109

C

Cadierno et Lund : 103
 Cadierno, D. : 57, 103, 117
 Camprubi, M. : 154, 181
 Camps et Milian : 110
 Canale : 19, 23, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 79
 Canale et Swain : 19, 23, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 79
 Castañeda Castro, A. et Alhmoud, Z. : 43
 Cazden, C.B. : 27
 Celce-Murcia, M. : 19, 69, 73, 74, 75, 77
 Celce-Murcia, M., Dörnyei et Thurrell : 19, 69, 73
 Cenoz, J. : 26, 32, 67, 68, 69, 73
 Chapham : 109
 Charaudeau, P. : 142
 Chomsky, N. : 55, 56, 67, 68, 70, 89, 214
 Cicurel, F. : 62
 Confais : 191
 Congreso de la República de Colombia : 89
 Conseil de l'Europe : 19, 23, 27, 33, 34, 42, 67, 69, 75, 76, 77, 123, 127, 133, 141, 147, 232, 260, 366, 379
 Corder : 244
 Coste, J. et Redondo, A. : 152, 153, 191, 193, 194, 204
 Culioli : 80
 Cummings : 109
 Cuq J.-P. et Gruca, I. : 53, 55, 61, 62, 101, 146

Cuq, J.-P. : 49, 52, 53, 55, 61, 62, 101,
117, 146, 364, 407

D

Dabène, L. : 37

Darbord : 142

De Bruyne, J. : 152, 154, 161, 166, 167,
169, 174, 175, 192, 193

De Gerboin : 152, 154

Defays, J.-M. : 57

DeKeyser, R.M. : 19, 57, 59, 90, 99, 100,
107, 120

Delasalle, D. : 168

Doquin de Saint-Preux, A. : 38, 42, 81

Doquin de Saint-Preux, A. et Sáez
Garcerán, P. : 38, 42

Doughty, C. : 28, 29, 57

Doughty, C. et Long : 57

Dubois, J. : 86, 244

Ducrot, O. : 134

E

Ellis, R. : 30, 31, 41, 57, 58, 117

Escarpanter, J. : 156

Estienne, F. et Piérart, B. : 219

F

Fauconnier : 196, 200

Fernández López, M.S. : 38, 42, 153, 161,
162, 170, 175, 179, 180, 183, 255, 290

Fernández Vallejo, J. : 37, 42

Fodor : 104

Frauenfelder, Noyau, Perdue et Porquier
: 222

Friesen et Bialystok : 109, 111

G

Gaux et Gombert : 113, 114, 395

Gerboin, P. et Leroy, C. : 152, 161, 169,
193, 196

Germain et Séguin : 58, 64, 66, 117

Giacobbe : 221

Giacobbe et Lucas : 221

Gombert : 27, 109

Gómez Molina : 189

Goosse et Grevisse : 152

Griggs, Carol et Bange : 96, 97

Grotjahn : 221

H

Hakes : 112

Hakuta : 32, 41

Harley et Wang : 26

Hoc : 93

Hymes : 56, 68, 69, 71, 118

I

Inchaurrealde et Vázquez : 104

Instituto Cervantes : 136, 146, 180, 224,
228, 415

J

Jeanneret, T. et Py, B. : 222

Johnstone, R.M. : 32, 34, 41

K

Karmiloff-Smith, A. : 109

Kasper : 221

Kim, J.-O. : 109, 126, 131, 141, 221, 222,
223

Krashen, S.D. : 55, 56, 59, 89, 90, 93, 107,
120, 222

L

Labov : 84, 119

Laguna : 151

Langacker : 102

Lapkin, Hart et Swain : 57, 117

Lebiere : 90, 91

Leguy : 68, 69

Lemaire : 91

Lenneberg, E.H. : 31

Lenoble-Pinson : 158

Lightbown, P.M et Spada, N. : 57, 114

Llopis-García, R. : 33, 41, 43, 53, 57, 86,
100, 104, 105, 106, 117

Llopis-García, R., Real Espinosa et Ruiz
Campillo, J.P. : 43, 86, 104, 105, 106

Long, M.H. : 28, 32, 57, 59, 100

Long, M.H. et Robinson : 28

Lorenz, E.N. : 31

Lund : 103

Luque : 161

M

Macias Barres, D. : 175, 182, 183, 190

Maillard, M. : 62

Manwaring : 109

Martín Franco, C. : 37

Martín Martín, J.M. : 31, 33, 90

Mayor : 110

Mazalto : 89

McDonald, J.L. : 33, 41

McLaughlin, B. : 56

Medina Fernández : 34, 41

Médioni, M.-A. : 48, 52, 53, 69, 76

Meléndez Quero, C. : 36, 38, 42

Melis, L. : 158

Mercado López, A.-S. : 162

Michas et Berry : 57

Moirand : 70

Molis : 33, 41

Montville-Burston, M. : 214, 219

Moore-Mauroux, S. : 36

Mortreux, S. : 36

Mougeon : 137

Munby : 71

Muñoz, M. et Panissal, N. : 36

Muranoi : 99

Muysken : 36

N

Náñez Fernández, E. : 161

Nassaji, H. et Fotos, S. : 30, 41, 59

Neves : 91

Nginios : 143

Norris, J.M. et Ortega, L. : 43, 58, 100, 117

O

Oyama, S. : 32

P

Penfield et Roberts : 31

Penny : 167

Perales Ugarte : 141

Perrenoud : 69

Picq, P.G., Sagart, L. et Dehaene-Lambertz, G. : 214

Pinker : 104

Piolat et Olive : 114

Ploquin : 36

Porquier : 49, 50, 59, 63, 64, 84, 87, 119

Portilla Chaves, M. : 166

Portilla Ramírez : 110

Porto Dapena, J.A. : 167

Post, J.E. et Andrews, P.N. : 127

Pottier, B., Darbord, B. et Charaudeau, P. : 148, 151, 152, 154, 163, 174, 175, 176, 179, 180, 183, 184, 190, 191, 192, 194

Py, B. : 222

R

RAE : 144, 151, 152, 153, 154, 156, 161, 167, 190, 255

Regan : 137

Renou : 109, 110

Rey-Debove, J. : 61, 364, 407

Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. : 49, 63, 81, 83, 84, 119, 152, 153, 160, 164, 191, 192, 201

Ruiz Campillo : 43, 57, 86, 103, 104, 105, 106, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 206

S

Salas Martí : 156

Savignon : 70

Schmidt : 28

Serrano : 151, 152

Shrum et Glisan : 73

Singleton : 25, 26, 32, 41

Singleton et Lengyel : 26

Slager et Seco : 161

Smth-Lock : 112

Sossouvi : 38, 42, 143, 144

Stiles, J. : 31

Stiles, J., Reilly, J., Paul, B. et Moses, P. : 31

Suso : 52

Swartley : 166, 167

T

Tagliante, C. : 57

V

Vaissière, J. : 36

W

White et Genesee : 28

Widdowson, H.G. : 23

LUIS SALAZAR-PERAFAN | 483

2.2.3. <i>En guise de synthèse</i>	77
2.3. COMPÉTENCES LANGAGIÈRES ET JUGEMENTS DE GRAMMATICALITÉ	79
2.3.1. <i>Analyse grammaticale et mise en œuvre des connaissances linguistiques</i>	79
2.3.2. <i>L'acceptabilité et la grammaticalité</i>	82
2.3.3. <i>Grammaire intériorisée et jugements de grammaticalité</i>	84
2.3.4. <i>En guise de synthèse</i>	88
2.4. APPORTS DES SCIENCES COGNITIVES À L'ÉTUDE DE L'ACQUISITION DE LA GRAMMAIRE EN L2	89
2.4.1. <i>Processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage de la grammaire</i>	89
2.4.2. <i>Théorie du contrôle adaptatif de la pensée (ACT)</i>	91
2.4.2.1. L'ACT, un modèle théorique pour l'acquisition de connaissances	91
2.4.2.2. L'ACT et l'acquisition de la grammaire en L2	96
2.4.2.3. Implications didactiques de l'ACT dans l'apprentissage de L2	99
2.4.3. <i>L'instruction grammaticale sous une approche cognitive</i>	102
2.4.3.1. Caractère symbolique du langage	104
2.4.4. <i>En guise de synthèse</i>	107
2.5. ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ MÉTALINGUISTIQUE DANS L'ACQUISITION DE L2	109
2.5.1. <i>Modèle de l'analyse et du contrôle pour l'évaluation des habiletés</i> <i>métalinguistiques</i>	110
2.5.2. <i>Instruments pour évaluer les habiletés métalinguistiques</i>	113
2.5.3. <i>En guise de synthèse</i>	115
CONCLUSION INTERMÉDIAIRE	117
2.5.4. <i>Hypothèses de recherche</i>	121
2.5.5. <i>Questions de recherche</i>	122
CHAPITRE 3 : DÉMARCHE EXPÉRIMENTALE	125
3.1. QUESTIONS ET APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	126
3.1.1. <i>Questions de recherche</i>	127
3.1.2. <i>Approche méthodologique</i>	127
3.1.2.1. Données de type quantitatif	129
A. Étape 1 : Questionnaire	129
B. Étape 2 : Tâche de décision oui/non et sous-tâches	129
C. Étape 3 : Tâche de production orale semi-dirigée	130
3.1.2.2. Données de type qualitatif	131
A. Tâche de verbalisation (tâche C)	131
B. Tâche de production orale (Tâche 2)	131
3.2. SUJETS PARTICIPANTS DE L'ÉTUDE.....	133
3.2.1. <i>Critères d'inclusion</i>	133
3.2.2. <i>Organisation des groupes de participants</i>	135
3.2.3. <i>Informations relatives aux participants du groupe expérimental (GrE)</i>	137
3.3. ÉLABORATION DU MATÉRIEL LINGUISTIQUE	141
3.3.1. <i>Choix des stimuli linguistiques : considérations théoriques et recherches</i> <i>préliminaires</i>	143

3.3.2. Préparation du corpus de phrases	148
3.3.2.1. Les prépositions <i>a/en</i> et <i>por/para</i>	151
A. Les prépositions <i>a</i> et <i>en</i>	154
(a) Valeurs de la préposition <i>a</i> (es.)	154
(b) Valeurs de la préposition <i>en</i> (es.)	160
(c) Phrases correctes avec <i>a</i> et <i>en</i>	163
(d) Phrases incorrectes avec échange <i>a/en</i>	164
B. Les prépositions <i>para</i> et <i>por</i>	166
(a) Valeurs de la préposition <i>para</i>	167
(b) Valeurs de la préposition <i>Por</i>	169
(c) Phrases correctes avec <i>por</i> et <i>para</i>	171
(d) Phrases incorrectes avec échange <i>por/para</i>	172
3.3.2.2. Les verbes <i>ser</i> et <i>estar</i>	174
A. Structure qualificative de <i>ser</i> et <i>estar</i>	176
B. Structure locative de <i>ser</i> et <i>estar</i>	179
C. Structure actionnelle de <i>ser</i> et <i>estar</i>	181
D. Phrases correctes avec <i>ser</i> et <i>estar</i>	184
E. Phrases incorrectes avec échange <i>ser/estar</i>	186
3.3.2.3. Le choix modal : indicatif/subjonctif	190
A. Le subjonctif et la non-déclaration	193
B. La sélection modale par les matrices	195
(a) Contexte 1 : Matrices d'objectifs	196
(b) Contexte 2 : Matrices de traitement d'informations	197
(c) Contexte 3 : Matrices d'identification	199
(d) Contexte 4 : L'espace mental de l'hypothèse	200
C. Phrases correctes avec subjonctif et/ou indicatif	202
D. Phrases incorrectes avec échange indicatif/subjonctif	205
3.3.3. Enregistrement des stimuli linguistiques et montage du test <i>Superlab</i> ®	208
3.4. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES ET DÉROULEMENT DES TÂCHES D'EXPÉRIMENTATION	210
3.4.1. Le questionnaire écrit à réponses fermées	211
3.4.2. La tâche de décision (tâche 1) : le Test de Jugement de Grammaticalité	214
3.4.2.1. Procédure de la tâche 1 : test <i>Superlab</i> ®	216
3.4.2.2. Procédure de la tâche A : Confirmation des jugements de grammaticalité	218
3.4.2.3. Procédure de la tâche B : Repérage de l'erreur	220
3.4.2.4. Procédure de la tâche C : Verbalisations sur la phrase	221
3.4.3. La Tâche de production orale en L2 espagnol (Tâche 2)	222
3.4.3.1. Procédure de la tâche 2 : Production orale en L2 espagnol	225
3.4.4. Observations finales sur le déroulement des tâches d'expérimentation et synthèse	229
3.5. DONNÉES RECUEILLIES ET TRAITEMENT	232
3.5.1. L'analyse des phrases (Q1)	233
3.5.1.1. Jugement de phrases du corpus en temps limité (tâche 1)	234
3.5.1.2. Le temps de réponse (tâche 1)	237
3.5.1.3. Confirmation de jugement (tâche A)	240
3.5.2. Repérage et explication de l'erreur (Q2)	243

3.5.2.1. Repérage de l'erreur (tâche B).....	243
3.5.2.2. Explication de l'erreur (tâche C).....	244
3.5.3. <i>Le discours sur l'erreur (Q3)</i>	245
3.5.3.1. Expression du terme pointeur du choix [1] (tâche B→tâche C).....	246
3.5.3.2. Typologie du discours explicatif (tâche C).....	248
3.5.3.3. Proposition de correction (tâche C).....	251
3.5.4. <i>La production orale (Q4)</i>	252
3.5.4.1. Cohérence des productions (tâche 2).....	255
3.5.4.2. Emploi des catégories cibles et justesse (tâche 2).....	255
CONCLUSION INTERMÉDIAIRE	257
CHAPITRE 4 : RÉSULTATS.....	260
4.1. LES ÉTUDIANTS FRANCOPHONES D'ÉLE SONT-ILS EN MESURE D'ANALYSER UNE PHRASE, ET DANS L'AFFIRMATIVE, SONT-ILS EN MESURE DE LE FAIRE CORRECTEMENT ? (Q1)	262
4.1.1. <i>Analyse en temps limité (tâche 1)</i>	263
4.1.1.1. Taux de jugement des items en temps limité	263
4.1.1.2. Robustesse des jugements.....	267
4.1.1.3. Justesse des jugements robustes.....	270
4.1.1.4. Valeurs du Temps de Réponse (TR).....	276
4.1.1.5. En guise de synthèse	288
4.1.2. <i>Analyse sans limite de temps (tâche A)</i>	291
4.1.2.1. Maintien des jugements émis lors du test <i>Superlab</i> ®	291
4.1.2.2. Taux de jugement sans limite de temps de réponse.....	294
4.1.2.3. Jugements définitifs émis en tâche A.....	297
4.1.2.4. Justesse des jugements définitifs.....	301
4.1.2.5. En guise de synthèse	305
4.1.3. <i>En guise de conclusion</i>	308
4.2. LES ÉTUDIANTS FRANCOPHONES PEUVENT-ILS LOCALISER ET EXPLIQUER L'ERREUR DANS UNE PHRASE JUGÉE INCORRECTE ? (Q2).....	309
4.2.1. <i>Repérage de l'erreur sur une phrase jugée incorrecte (tâche B)</i>	309
4.2.1.1. Taux de localisation et justesse.....	309
4.2.1.2. Catégories privilégiées lors de la localisation.....	314
4.2.1.3. En guise de synthèse	320
4.2.2. <i>Émission du discours explicatif sur une phrase jugée incorrecte (tâche C)</i>	321
4.2.2.1. Taux d'émission du discours explicatif et de catégories adjacentes	322
4.2.2.2. Correspondance entre le discours explicatif émis et les catégories lexicogrammaticales cibles (Discours explicatifs ciblés)	326
4.2.2.3. En guise de synthèse	329
4.2.3. <i>En guise de conclusion</i>	331
4.3. QUEL TYPE DE DISCOURS L'ÉTUDIANT FRANCOPHONE UTILISE-T-IL POUR EXPLIQUER UNE ERREUR DANS UNE PHRASE ? (Q3)	333
4.3.1. <i>Expression de termes pointeurs de l'erreur</i>	334
4.3.1.1. Moment d'énonciation	334

4.3.1.2. Vocabulaire employé pour pointer l'erreur	335
4.3.1.3. En guise de synthèse	338
4.3.2. <i>Discours explicatif ciblé</i>	339
4.3.2.1. Organisation du discours explicatif ciblé.....	340
4.3.2.2. Éléments métalinguistiques (ML) contenus dans le discours ciblé : règles et fonctions	343
4.3.2.3. Éléments non métalinguistiques (NML) contenus dans le discours ciblé.....	348
4.3.2.4. En guise de synthèse	353
4.3.3. <i>Proposition de correction de l'erreur repérée</i>	355
4.3.3.1. Moment d'énonciation	357
4.3.3.2. Justesse de la correction proposée	360
4.3.3.3. En guise de synthèse	362
4.3.4. <i>En guise de conclusion</i>	364
4.4. UN ÉTUDIANT DE NIVEAU B1 ACQUIS (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001) EST-IL EN MESURE DE PRODUIRE À L'ORAL SPONTANÉMENT DES PHRASES GRAMMATICALEMENT CORRECTES ? (Q4)	366
4.4.1. <i>Cohérence globale du discours</i>	367
4.4.2. <i>Nombre d'énoncés employés dans la production orale (étendue)</i>	369
4.4.3. <i>Fréquence d'utilisation des catégories lexicogrammaticales cibles et correction</i>	370
4.4.4. <i>En guise de synthèse</i>	374
CONCLUSION INTERMÉDIAIRE	376
CHAPITRE 5 : ANALYSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION	379
5.1. QUESTION DE RECHERCHE 1 : CAPACITÉ DES ADULTES FRANCOPHONES APPRENANT L'ELE À ANALYSER UNE PHRASE CORRECTEMENT EN ESPAGNOL	380
5.1.1. <i>Évolution du taux de jugement selon la tâche effectuée</i>	380
5.1.1.1. Analyse générale des phrases du corpus	380
5.1.1.2. Analyse de la robustesse des jugements en tâche 1 et maintien en tâche A (stabilité du jugement).....	382
5.1.1.3. Analyse des phrases selon leur correction et la catégorie grammaticale qu'elles ciblent	383
5.1.2. <i>Justesse des jugements selon la tâche effectuée</i>	386
5.1.2.1. Justesse générale des jugements émis	386
5.1.2.2. Justesse des jugements selon le type de phrase.....	387
5.1.2.3. Types de jugements exprimés et justesse	388
5.1.3. <i>Capacité d'analyse et temps de réponse</i>	389
5.1.3.1. Différences repérées entre les groupes participants	389
5.1.3.2. Impact des stimuli et du type de jugement émis sur le temps de réponse.....	390
5.1.3.3. Impact de la mesure du temps de réponse.....	391
5.1.4. <i>Bilan sur la question de recherche 1 (Q1)</i>	392
5.2. QUESTION DE RECHERCHE 2 : CAPACITÉ DES ADULTES FRANCOPHONES APPRENANT L'ELE À REPÉRER ET À EXPLIQUER UNE ERREUR SUR UNE PHRASE JUGÉE INCORRECTE.....	395
5.2.1. <i>Repérage d'erreurs sur les phrases jugées incorrectes</i>	395
5.2.2. <i>Émission d'explications sur les erreurs</i>	398

5.2.3. Bilan sur la question de recherche 2 (Q2)	400
5.3. QUESTION DE RECHERCHE 3 : DISCOURS DES ADULTES FRANCOPHONES APPRENANT L'ELE POUR EXPLIQUER UNE ERREUR REPÉRÉE	401
5.3.1. Vocabulaire employé pour le pointage de l'erreur.....	401
5.3.2. Types de discours émis pour expliquer l'erreur.....	403
5.3.3. Correction de l'erreur dans le discours explicatif et justesse	405
5.3.4. Bilan sur la question de recherche 3 (Q3)	407
5.4. QUESTION DE RECHERCHE 4 : CAPACITÉ DES ADULTES FRANCOPHONES APPRENANT L'ELE À EXPRIMER DES PHRASES GRAMMATICALEMENT CORRECTES EN LANGUE CIBLE	409
5.4.1. Observation générale de la performance : cohérence et étendue de la production orale.....	409
5.4.2. Connaissances opératives des apprenants francophones : utilisation de structures et correction.....	411
5.4.3. Bilan sur la question de recherche 4 (Q4)	412
CONCLUSION INTERMÉDIAIRE	414
CHAPITRE 6 : CONCLUSION GÉNÉRALE	419
6.1. RÉSUMÉ.....	420
6.2. LIMITES.....	423
6.3. OUVERTURE.....	424
BIBLIOGRAPHIE	425
ANNEXES.....	457
SOMMAIRE DES ANNEXES.....	457
Annexe 1 : Questionnaire écrit à réponses fermées (étape 1 des expérimentations).....	459
Annexe 2 : Questionnaire distribué aux enseignants sur les erreurs des francophones apprenant l'ELE	460
Annexe 3 : Caractéristiques du matériel linguistique employé au test Superlab®.....	462
Annexe 4 : Liste de participants francophones et hispanophones.....	464
Annexe 4 : Exemples des phrases sur papier jugées employées à la tâche A, comportant les repérages d'erreurs effectuées à la tâche B	466
Annexe 5 : Exemples des discours explicatifs sur l'erreur enregistrés à la tâche C.....	469
Annexe 6 : Exemples de productions orales en L2 espagnol enregistrées à la tâche 2. ...	472
INDEX DES TERMES ET DES NOTIONS	475
INDEX DES AUTEURS CITÉS.....	479
TABLE DE MATIÈRES.....	483
ABSTRACT RESUMEN.....	489
RÉSUMÉ	490

ABSTRACT

The framework of our study is focused on the assessment of linguistic and metalinguistic knowledge of francophone adults learning Spanish as a foreign language. This knowledge constitutes the basis of grammatical competence built by learners as they develop skills in the target language.

Our aim is the observation of linguistic and metalinguistic knowledge used by francophone adult learners of Spanish as a second language (L2). Thus, we designed and directed an experimental study to 30 French-speakers with a threshold-level in Spanish, based on the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2001).

Our approach consisted of two experimental tasks: A decision making task and a task of oral production. The first task was conducted with a grammaticality judgement test in which participants had to evaluate, in a limited response time, a corpus of 36 sentences (presented one after the other, at both written and oral). The second task was conducted with the definitive confirmation of judgments about the corpus. Participants were thus asked to give a final judgement about the correctness of sentences (without measuring response time). If they judged a sentence as *incorrect*, they have to specify the error and explain it.

As for the oral production task, the participants were asked to produce a descriptive and narrative speech in Spanish by using visual stimuli (a comic strip).

The results achieved allowed us to collect data on the response time, on the sentences judgment ability, on the type of speech used to explain the error and on syntactical structures used spontaneously in oral speech. Those data were analyzed and discussed with the aim of providing insights on the capacity of francophone adults learning Spanish as a foreign language to detect and to explain errors in the target language; on their difficulties in acquiring the Spanish grammatical system; and on their knowledge to analyze and produce structures in target language.

The results enabled us to reconsider the learning of Spanish grammar otherwise with a view to teaching models adapted to the metacognitive and metalinguistic skills of francophone learners.

Key words: *Grammatical competence, grammar acquisition, metalinguistic awareness, grammatical analysis, cognitive and metacognitive skills, meta-language (or explicit grammatical knowledge).*

RESUMEN

Nuestro estudio está basado en la observación de los conocimientos lingüísticos y metalingüísticos de adultos francófonos que aprenden Español Lengua Extranjera (ELE). Dichos conocimientos constituyen la competencia gramatical que los aprendientes construyen a medida que van apropiándose del sistema de la lengua meta.

Con el objetivo de observar los conocimientos gramaticales que posee el aprendiente francófono en el estadio intermedio de aprendizaje – es decir, en el nivel umbral (B1) establecido por el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2001) –, realizamos un estudio experimental con 30 adultos franceses, escolarizados en Francia. La metodología aplicada consiste en 2 tareas de experimentación: una tarea de decisión y una tarea de producción oral.

La primera de estas tareas se apoya en una prueba de juicio gramatical en la que los participantes deben evaluar en un tiempo limitado un corpus de frases (presentadas una a una en un ordenador, al oral y al escrito); algunas de ellas contienen un error. El corpus se presenta de nuevo en versión papel para que los participantes den un veredicto definitivo sobre la corrección de las frases; si una de ellas es juzgada como *incorrecta*, los participantes deben indicar dónde se sitúa el error y explicarlo.

En cuanto a la tarea de producción oral, ésta consiste en la descripción, la narración y la formulación de hipótesis en L2 Español a partir de un estímulo visual (en nuestro caso, las viñetas de una tira cómica).

Los resultados de nuestras tareas experimentales nos han permitido recoger datos sobre el tiempo de respuesta, sobre la capacidad de los participantes para evaluar las frases del corpus, sobre el tipo de discurso empleado para explicar el error, y sobre las estructuras sintácticas utilizadas espontáneamente en la producción oral.

Estos datos se analizan y se discuten con el objetivo de aportar pistas sobre la capacidad que tienen los adultos francófonos que aprenden ELE para detectar errores en la lengua meta y para explicitar las reglas que se transgreden en las frases que ellos consideran como *incorrectas*. De la misma manera, se proporcionan indicios sobre los problemas que encuentra este tipo de aprendiente para apropiarse del sistema gramatical del español, y sobre los conocimientos implicados en el análisis y la producción de estructuras de la lengua objeto.

Por otra parte, los resultados obtenidos nos permiten no sólo reflexionar sobre maneras innovadoras de abordar la gramática en clase de español, sino también proponer modelos de enseñanza adaptados a las capacidades metacognitivas y metalingüísticas del aprendiente francófono.

Palabras clave: *Competencia gramatical, adquisición de la gramática, conciencia metalingüística, análisis gramatical, capacidades cognitivas y metacognitivas, metalenguaje (o conocimientos explícitos en gramática).*

RÉSUMÉ

Notre étude porte sur l'observation de connaissances linguistiques et métalinguistiques chez les adultes francophones apprenant l'Espagnol Langue Étrangère (ELE). Ces connaissances constituent la *compétence grammaticale* que les apprenants construisent au fur et à mesure qu'ils s'approprient la L2.

Dans le but d'observer ces connaissances au stade intermédiaire d'apprentissage — c'est-à-dire au niveau seuil (B1) établi par le Cadre Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001) —, nous avons procédé à une étude expérimentale auprès de 30 adultes francophones. Notre démarche comporte 2 tâches d'expérimentation : une tâche de décision et une tâche de production orale.

La tâche de décision repose sur un test de jugement de grammaticalité : on demande aux participants d'évaluer, dans un temps limité, un corpus des phrases (exposées les unes après les autres, à la fois à l'écrit et à l'oral) dont certaines contenaient une erreur. Le corpus de phrases présenté à nouveau sur papier, on demande ensuite aux participants de donner un jugement définitif (sans mesure de temps de réponse), à partir duquel, s'ils jugent une phrase *incorrecte*, ils doivent indiquer où se situe l'erreur et l'expliquer.

Quant à la tâche de production orale, il a été demandé aux participants de produire un discours descriptif et narratif en L2 espagnol à l'aide d'un stimulus visuel (bande dessinée).

Les résultats de nos tâches expérimentales nous ont permis de recueillir des données sur le temps de réponse, sur la capacité de jugement de phrases, sur le type de discours employé pour expliquer l'erreur et sur les structures syntaxiques utilisées spontanément en production orale.

Ces données sont analysées et discutées en vue de fournir des pistes sur la capacité des adultes francophones apprenant l'ELE à détecter des erreurs en langue cible et à en expliciter les règles transgressées ; sur les problèmes qu'ils retrouvent dans leur appropriation du système grammatical de l'espagnol ; et sur les connaissances dont ils se servent pour analyser et produire les structures de la langue objet.

En outre, les résultats obtenus nous permettent à notre tour d'envisager autrement l'apprentissage de la grammaire de l'espagnol et d'avancer la perspective d'un modèle d'enseignement adapté aux capacités métacognitives et métalinguistiques de l'apprenant francophone.

Mots-clés : *Compétence grammaticale, acquisition de la grammaire, conscience métalinguistique, analyse grammaticale, capacités cognitives et métacognitives, métalangage (ou connaissance explicite en grammaire).*