

## ANALYSE QUALITATIVE DES REPONSES EPILINGUISTIQUES ET METALINGUISTIQUES AU TEST D'ACCEPTABILITE DU THAM-3 PAR DES ÉTUDIANTS ITALOPHONES

ORESTE FLOQUET<sup>1</sup>

**ABSTRACT.** *Qualitative analysis of epilinguistic and metalinguistic answers to the THAM-3 acceptability test by Italian-speaking students.* This article has two aims, methodological and descriptive. It analyses the grammatical and metalinguistic judgements of a group of italians learning French (19 adults) elicited from the acceptability task of the THAM 3, a linguistic and metalinguistic tests conceived for native speakers. The goal is to show that some difficulties are due to the structure of these acceptability tasks that influences language proficiency. Finally we comment some interesting results about spontaneous language representation of students learning French as a foreign language.

**Keywords:** *French Second Language Learning, Acceptability, Language Awareness, Folk Linguistic.*

**REZUMAT.** *Analiza calitativă a răspunsurilor epilingvistice și metalingvistice la testul de acceptabilitate THAM-3, oferite de studenți italofooni.* Obiectivul articolului nostru este dublu. În plan metodologic, mai ales, vom analiza răspunsurile oferite de 19 studenți la un test metalingvistic de acceptabilitate (THAM-3), ce a fost conceput pentru locutori nativi, spre a arăta că o parte a dificultăților cu care aceștia se confruntă sunt datorate mai degrabă structurii testului, decât necunoașterii regulilor de gramatică franceză. Într-o a doua etapă, se vor studia și comenta reprezentările metalingvistice ale acestor cursanți din cadrul parcursului FLE.

**Cuvinte cheie:** *studiul francezei ca limbă a doua, acceptabilitate, conștiință metalingvistică, lingvistică populară*

---

<sup>1</sup> Cet article est un hommage au Centenaire de la Grande Union Roumaine de 1918. Oreste FLOQUET est Maître de Conférences à Sapienza Université de Rome. Il a publié divers articles de linguistique française (médiévale et moderne). Ses derniers intérêts portent sur l'analyse croisée des jugements épilinguistiques et métalinguistiques dans différentes populations francophones. E-mail : oreste.floquet@uniroma1.it

## Introduction

L'analyse qualitative des réponses épilinguistiques et métalinguistiques d'un petit corpus d'italophones apprenant le français à l'université – relativement à une épreuve d'acceptabilité – va nous permettre :

(1) de vérifier concrètement les avantages ainsi que les limites de l'épreuve d'acceptabilité du THAM-3, qui a été conçue pour des locuteurs natifs dans le dessein de mesurer leurs habiletés linguistiques et métalinguistiques mais que nous avons administrée à une population de non-natifs. Nous allons essayer de montrer quels sont les problèmes que pose cette épreuve tout en proposant des solutions.

(2) de décrire les réponses de ces non-savants, pas forcément incorrectes, afin de faire ressortir certains aspects de leur grammaire transitoire et de la représentation qu'ils en ont. Ce qui va nous intéresser, donc, ce sera le type de réponse en même temps que le niveau de son d'élaboration.

Nous espérons ainsi contribuer à la réflexion méthodologique sur les outils qui servent à éliciter des informations à la fois épi et métalinguistiques ainsi qu'à une meilleure connaissance des spécificités de l'apprentissage du français par des italophones.

## Aspects théoriques

Par le biais des concepts de *compétence épilinguistique* (*consciousness-raising of language*) et de *conscience métalinguistique* (*language awareness*) nous nous référons aux des activités complémentaires et indissociables de la pratique langagière qui permettent (a) de produire et de reconnaître – de manière intuitive – des énoncés corrects en en donnant aussi une appréciation sur leur degré d'acceptabilité grammaticale ou de plausibilité pragmatique et sémantique; (b) de réfléchir sur la langue de manière non automatique, ce qui nécessite d'un contrôle intentionnel sur la forme et d'un certain effort attentionnel (Gombert 1990; James 1996).

Toutefois, comme l'ont fait remarquer plusieurs chercheurs, un certain flou terminologique règne dans ce domaine. Dans la perspective qui est la nôtre, donc, par métalinguistique nous entendons plus un ensemble d'activités de contrôle abstrait qui est avant tout le fruit d'un retour sur ses propres routines linguistiques concrètes qu'un modèle qui leur serait sous-jacent, au sens de la grammaire formelle qui part de l'hypothèse que le niveau de la compétence

abstraite serait le moteur de la performance<sup>2</sup>. La composante métalinguistique implique, par conséquent, aussi bien des connaissances mentalisées (*metalinguistic knowledge*)<sup>3</sup> que l'activité consciente qui les récupère (*procedural knowledge*)<sup>4</sup>. Ajoutons à cela l'habileté à analyser la langue, un troisième élément qui a été proposé dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère : « [...] L2 metalinguistic knowledge may have to be reconceptualized as a complex notion incorporating, at the very least, L2 description/explanation ability as well as L2 language-analytic ability » (Roher 2007 : 195).

Le concept de conscience métalinguistique que nous utilisons, est avant tout un construit théorique de la psycholinguistique faisant référence à un processus mental complexe mais explicite qui n'est que partiellement superposable avec ce qui est courant en linguistique populaire, ordinaire ou *folk* et qui se réfère aux assertions naïves sur la langue qui néanmoins peuvent être aussi de type épilinguistique (voir, par exemple, Beacco 2001, Paveau 2005, Vicari 2016). Ne pouvant pas rentrer dans le vif du débat sur le statut de la métalinguistique dite ordinaire (puisque produite par des non-savants) dans la linguistique tout court et sur la nature scientifique ou pas de telles représentations populaires, nous précisons toute de même que, dans le droit fil de la réflexion de Paveau (2005) et Stegu (2008)<sup>5</sup>, nous allons utiliser les réponses linguistiques et les représentations spontanées comme un corpus d'intuitions, au sens large du terme, qui peuvent enrichir le linguiste dans son travail de description et d'interprétation des faits. Le locuteur sera ainsi considéré comme un linguiste *potentiel*, le linguiste professionnel se devant de l'écouter sans porter sur lui, au préalable, un jugement dépréciatif<sup>6</sup>.

D'un point de vue développemental, si la compétence épilinguistique est une activité implicite et précoce – qu'il ne faut pas toutefois confondre avec le comportement pré-symbolique des enfants en bas âge qui généralement réagissent, de manière purement associative, aux mêmes stimuli sonores dans des situations identiques (Clark 1978) – l'ensemble des activités métalinguistiques

<sup>2</sup> Sur cet aspect, voir, par exemple, Perri (2017) qui critique, d'un point de vue ethnolinguistique, les approches dans lesquelles ce sont les règles abstraites (synchroniques et métalinguistiques) qui expliquent l'usage concret et non plutôt l'inverse.

<sup>3</sup> Rappelons que ce niveau de la conscience métalinguistique, qui est finalement celui des représentations, peut ne pas correspondre à celui qui est véhiculé par la grammaire scolaire, les apprenants ayant souvent des représentations qui leur sont propres et en fonction desquelles ils argumentent leurs choix linguistiques (Sorace, 1985).

<sup>4</sup> Voir Sorace (1985).

<sup>5</sup> Pour une vision opposée, dans laquelle la réflexion grammaticale ordinaire, tout en étant l'objet d'une analyse fine, est néanmoins considérée comme imprécise ou fautive, ce qui représente de ce fait une entrave à l'apprentissage, voir Weber (2004).

<sup>6</sup> Pour approcher les représentations spontanées des locuteurs, qu'elles soient congruentes ou pas à leurs productions effectives, nous nous inspirons aussi de certains courants de l'ethnographie actuelle où l'on critique la posture du chercheur qui, du fait qu'il possède un métalangage que les autres ne maîtrisent pas, sépare d'autorité ce qui est utile et réel de ce qui ne l'est pas (Lazarus 1996 ; Romitelli 2006).

se manifeste plus tardivement, après un apprentissage scolaire spécifique visant à rendre explicites les propriétés formelles et sémantiques de la langue (Kolinsky 1986).

Rappelons brièvement qu'en psychopédagogie des langues étrangères, la question qui se pose est celle de savoir si l'activité métalinguistique est un atout ou pas dans l'apprentissage d'une L2. Le débat sur le rôle de l'implicite et de l'explicite dans l'apprentissage pose le problème de savoir si la manipulation des formes et l'entraînement à la communication sont les seuls buts d'un parcours d'appropriation linguistique ou bien si l'on doit promouvoir aussi un regard distancié sur la langue et donc un enseignement déclaratif et réflexif de la L2 (Dabène, 1992, Trévisse 1994, James 1996). La réponse à ces questions n'est pas unanime car les variables sont nombreuses: la distance entre la L1 et la L2, le niveau des étudiants, les styles des enseignants, le type de tâches etc<sup>7</sup>. Les tenants du rôle essentiel des processus conscients ont montré qu'il existe une covariance, dans un parcours d'appropriation linguistique, de la composante métalinguistique avec la maîtrise de l'usage linguistique (*proficiency*) sans qu'il soit possible de dire s'il y a un rapport d'implication de la première activité sur la deuxième (Renou 2001, Roehr 2007, Alipour 2014)<sup>8</sup>. Déjà Sorace (1995) soulignait qu'une telle corrélation favorise l'apprentissage et quelle suit, dans un contexte d'enseignement formel d'une L2, un parcours spécifique, la maîtrise de l'usage allant de pair avec l'habileté à récupérer les informations métalinguistiques stockées. Quoi qu'il en soit, comme le rappellent Trévisse (1994) et Gombert (1996), un apprenant de L2 est de toute façon déjà imbibé de connaissances métalinguistiques qui dépendent largement de sa scolarisation en L1 (où apparaît pour la première fois une dialectique entre usage spontané et son interprétation) et qui vont ainsi influencer lourdement son apprentissage<sup>9</sup>.

### **Étudier la compétence épilinguistique et la conscience métalinguistique à travers le THAM**

Il existe différents moyens d'étudier les activités épilinguistique et métalinguistique. Les études d'orientation pédagogique et didactique que nous avons consultées n'utilisent pas les verbalisations spontanées des locuteurs L1

---

<sup>7</sup> Ce résumé du débat sur la grammaire implicite/inconsciente et explicite/consciente étant on ne peut plus sommaire, nous renvoyons à Hout et Schmidt (1996) pour une présentation plus ample et détaillée de la question.

<sup>8</sup> « [...] it was suggested that, contrary to learners' and teachers' expectations, metalinguistic knowledge may be constructed on the basis of increased L2 competence, rather than, or in addition to, being instrumental in building up L2 proficiency » (Roehr 2007: 195).

<sup>9</sup> D'après Sorace (1985) et Trévisse (1996), les représentations métalinguistiques de la L1, même si véhiculées par l'école, peuvent toutefois être largement insuffisantes voire erronées, ce qui complique la tâche de l'apprenant.

ou L2 en vue d'accroître notre connaissance sur le rapport entre leurs productions concrètes et les représentations cognitives qui vont avec mais elles s'intéressent plutôt aux retombées en classe de l'enseignement déclaratif ou au développement progressif de l'argumentation *méta* (Boutet *et al.* 1985 ; Legros et Roy 1995) ; cela explique pourquoi il n'y a jamais de commentaire spécifique sur des aspects plus linguistiques : qu'est-ce qui est correct ou incorrect ? comment le motive-t-on ? y a-t-il des catégories plus problématiques ? etc.

Le THAM, test d'habileté métalinguistique (Pinto et El Euch 2015), est un protocole d'enquête qui réunit différentes épreuves explicitement conçues pour les enfants (THAM-1), les pré-adolescents (THAM-2) et les adultes (THAM-3) visant à mesurer la compétence épilinguistique en même temps que la conscience métalinguistique au niveau phonologique, morphosyntaxique, sémantique et pragmatique. La possibilité dans chacune des épreuves d'analyser et de comparer de manière systématique les réponses épi et méta constitue l'une des qualités de ce protocole qui peut être utilisé, avec des fins différentes, aussi bien par le psycholinguiste que par le linguiste car il permet non seulement d'observer quelle réponse a été donnée à un certain *input* (niveau épilinguistique) mais aussi de quelle manière et à travers quelles catégories l'informateur est capable de la justifier (niveau métalinguistique). Par rapport aux autres tests métalinguistiques utilisés sur une population francophone, le THAM est un outil d'investigation plus complet. Dans Bialystok (1979) et Renou (2000) par exemple, nous relevons trois points critiques dans l'élicitation des données: (a) le test ne concerne qu'une épreuve d'acceptabilité, alors que la palette du THAM est beaucoup plus riche car elle contient des tâches d'acceptabilité mais aussi de compréhension, de synonymie, de fonction grammaticale, d'ambiguïté et de segmentation phonologique; (b) l'épreuve se concentre uniquement sur des problèmes de distribution syntaxique et d'accord morphologique concernant le pronom, de l'article et le verbe dans sa forme composée alors que dans le THAM interviennent aussi des facteurs sémantiques et pragmatiques; (c) les étudiants analysés par Bialystok (1979) ont été préalablement avertis que certaines phrases contenaient des fautes adjectivales, pronominales ou verbales et ont pu choisir leurs réponses métalinguistiques à partir de neuf possibilités<sup>10</sup>, ce qui les a contraint énormément du moment qu'ils n'ont plus été libres de se référer à leur représentation personnelle se trouvant acculés à répondre suivant des règles issues de la grammaire traditionnelle<sup>11</sup>. Tout au contraire, dans le THAM, on laisse

<sup>10</sup> « [...] subjects were given the list of 9 grammatical rules used in the test construction and were asked to identify the exact rule which was violated by each of the incorrect sentences (rule) » (Bialystok 1979: 86).

<sup>11</sup> À ce propos, soulignons encore une fois que : « L'enseignement est souvent fondé sur de bien mauvaises règles et de bien dangereuses formulations, nées d'analyses linguistiques très approximatives, fossilisées, rigidifiées, et son inutilité éventuelle pourrait fort bien venir de là plus que de l'inutilité fondamentale de toute forme d'enseignement » (Trévisse : 186).

la possibilité de s'exprimer librement. Cela permet, entre autres, de travailler sur un corpus d'intuitions métalinguistiques verbalisées qui est utilisable à différents niveaux d'analyse, ce qui est un des objectifs de notre recherche.

Les études qui exploitent simultanément les données épi et méta dans le but de faire interagir les deux domaines sont, en revanche, plus proches des objectifs que nous nous sommes fixés et qui, somme toute, s'inscrivent dans la tradition de Corder (1980). Par le biais d'un test syntaxique sur les prépositions de type cloze, qui a été administré à 27 étudiants russes de FLE, suivi d'un commentaire oral, Debrenne (2005) montre une certaine récurrence dans le comportement des apprenants, *de* étant, par exemple, le choix par défaut (par rapport à *pour, dans, en, sur* etc.) dans le cas où la réponse était *à* ou bien un COD et *à* dans le cas où la syntaxe standard aurait sélectionné un *de*. Quand elles ne sont pas automatiques, les motivations proposées par les étudiants, elles aussi, se regroupent autour de certaines options: (1) la comparaison avec le russe; (2) la comparaison avec l'anglais; (3) la correspondance avec les cas en russe; (4) la référence à un noyau sémantique de la préposition supposé être stable; (5) la recherche d'une construction syntaxique équivalente en français; (6) l'utilisation de règles subjectives qui, chose remarquable, n'ont trait qu'à *de* et *à* (p.e. « quand il complément, l'infinitif est introduit par *de* »; « quand il complément d'un adjectif, l'infinitif est toujours introduit par *de* »; « si le verbe commence par *a*, la préposition sera *à* » etc.).

### Corpus et procédure

Le corpus que nous avons étudié est composé de 19 étudiants francisants de troisième année de Licence en langue et littérature étrangères qui ont suivi, pendant trois ans, des cours de linguistique française (deux heures par semaine) et de lectorat (cinq heures par semaine en moyenne). La passation a eu lieu en mai 2018 par Marika Atturi.

Parmi les épreuves du THAM-3, nous avons choisi de nous concentrer sur l'acceptabilité, un test papier / crayon qui consiste en un court texte présentant différents types d'incongruités que l'on doit corriger (plan épilinguistique) tout en motivant librement ses choix (plan métalinguistique). Les informateurs sont invités à repérer les quinze incongruités qui se trouvent dans un court texte. Nous avons des violations morphosyntaxiques (concernant la concordance des temps, le choix des pronoms et des prépositions, l'absence d'un élément grammaticalement important, p.e. *et vit une bande de points noirs qui se déplaceraient; de lequel; toit de fortesse*), des impropriétés pragmatico-sémantiques (concernant le choix du morphème lexical ou grammatical approprié au contexte, p.e. *elles commençaient à ressembler à des soldats immédiats; commençait ce matin* au lieu de *commençait ce matin-là*) et des formes possibles mais qui ne sont pas attestées (p.e. *il a regardé [...] dans la direction nord; des officiers dans leur service*).

Nous sommes conscient des limites bien connues de ce type de procédure d'élicitation des données et qui sont à la fois d'ordre théorique et méthodologique (Ellis 1991, Vaisseur et Arditty 1996, Murphy 1997, Renou 2000, Tremblay 2005). Les jugements peuvent varier en fonction de l'âge<sup>12</sup>; du registre diamésique (les réponses à un input oral n'étant pas toujours identiques, sur le plan de la précision, à celles qui proviennent d'un input écrit); du stade de l'apprentissage et d'autres facteurs encore. Par ailleurs, ils peuvent être aussi bien le reflet de l'éducation scolaire qu'une construction propre du locuteur. Il faut donc tenir compte de tous ces aspects si on veut les utiliser dans une recherche empirique et ne pas oublier qu'il s'agit d'une façon toute particulière de récolter des informations. Ajoutons à cela le fait que le THAM n'a pas été pensé comme un outil d'investigation qualitative, mais plutôt comme un moyen pour mesurer le développement linguistique et métalinguistique<sup>13</sup>; c'est pourquoi certaines catégories de fautes de grammaire, pourtant intéressantes et surtout récurrentes dans le français des apprenants italophones sont malheureusement absentes (Jamet 2009, Gerolimich 2013, Escoubas et Di Domenico 2017)<sup>14</sup>. Ces considérations toutefois ne doivent non plus décourager le chercheur puisqu'en dépit des difficultés méthodologiques, il semble important de poursuivre ce type d'enquêtes, pour partielles qu'elles soient, qui fournissent des données précieuses, tant au psycholinguiste appliqué qu'au linguiste et qu'une analyse de corpus classique (appelée aussi textuelle par Corder 1980) ne travaillant que sur les traces linguistiques des informateurs et jamais sur les réflexions qui les accompagnent ne peut pas mettre au jour de la même manière: derrière deux réponses épilinguistiques identiques, par exemple, peuvent se cacher des motivations bien différentes.

### Analyse et discussion

Le premier point de notre étude porte sur une évaluation globale du test d'acceptabilité du THAM-3 administré à un public de non-natifs. Le groupe a montré une difficulté surprenante dans les deux sections de l'épreuve, épi et méta, sauf de rares cas isolés. Les scores très bas sont là pour le prouver :

---

<sup>12</sup> C'est un fait notoire que les enfants tout en utilisant correctement la syntaxe de leur langue dans leurs productions spontanées échouent néanmoins à des tâches d'acceptabilité (De Villiers et De Villiers 1972 ; Gombert 1990).

<sup>13</sup> Ce test est un outil psychométrique précieux qui cherche à évaluer des processus ; il ne vise ni à l'observation ponctuelle des fautes reconnues ou pas (dans le cas du test d'acceptabilité) ni à l'interprétation des argumentations utilisées dans la partie méta se contentant uniquement d'un codage 0/1 (correct/incorrect) pour les réponses épi et 0/1/2 (argumentation absente/amorcée/complète) pour les argumentations méta.

<sup>14</sup> Pour une application d'un THAM *ciblé* suivant les exigences ponctuelles d'une enquête linguistique spécifique ainsi que sur les implications théoriques d'une telle démarche, voir Floquet (2014), (2017), (sous presse) et Floquet et Laks (2017).

seulement trois étudiants ont un niveau un épilinguistique acceptable, un seul a atteint un niveau plus que suffisant de conscience métalinguistique.

Ces étudiants ne semblent donc pas habitués à accomplir des tâches de correction et encore moins d'interprétation, alors que dans leur contexte d'apprentissage ce n'est certainement pas la méthode communicative qui domine. À nos yeux, ces premières données montrent un problème d'entraînement à des tâches comportant une certaine dose d'inhibition des automatismes de pensée, ce qui va dans la direction des travaux d'Olivier Houdé (p.e. Houdé 2000) et des ses propos sur le rôle du contrôle dans l'apprentissage. Plutôt que de prôner un retour à des méthodes traditionnelles et à l'enseignement explicite des règles, nous croyons qu'il faudrait davantage miser sur des pratiques qui stimulent l'analyse et la focalisation, ce qui est, comme nous l'avons déjà écrit, un des aspects de la conscience métalinguistique (Roehr 2007). Deux exemples semblent montrer un problème typique de manque d'inhibition entre stratégies cognitives qui sont en compétition entre elles plutôt qu'une méconnaissance de la grammaire. Signalons tout de suite qu'il ne s'agit pas d'un problème de transfert, l'italien se comportant comme le français sur cet aspect-là. Seize étudiants ont repéré une faute pronominale, à juste titre, dans le passage « [...] il a regardé par la fenêtre vers la direction nord le petit triangle de désert de lequel les falaises ne cachaient pas [...] ». Treize d'entre eux, cependant, ont effectué une correction erronée qui a trait à la coréférence impropre du pronom. Ils corrigent la plupart du temps *de lequel* en *duquel* ou *dans lequel* prétextant qu'il faut rétablir la forme correcte du pronom ou bien lui ajouter une partie qui manque, ce qui est juste d'un point de vue purement morphologique mais pas sur le plan syntaxique car la construction du verbe *cacher* est transitive. Deuxième exemple ; cinq étudiants ont considéré une erreur qui n'en est pas. Dans le passage « [...] et vit une bande de points noirs qui se déplaceraient comme des fourmis tout droit en sa direction, vers la Forteresse, et elles commençaient à ressembler à des soldats immédiats » ils ont substitué *elles* avec *ils* au motif que sa référence serait *points* et non *fourmis* (qui est un mot féminin en italien aussi). Il semble que l'accessibilité et la saillance du COD l'emportent sur celles de son expansion. Ces étudiants n'arrivent pas à inhiber leurs automatismes car la référence à *fourmis* demande un effort plus important à cause de sa position dans la syntaxe de la phrase.

Toujours sur le plan du contrôle attentionnel, il nous semble que le fait de devoir repérer des fautes dans un texte et non dans de simples phrases, comme on le fait couramment (Monville-Burston 2008), n'est pas sans conséquence. Le THAM-3 ne prend pas en compte la possibilité que l'effort demandé par la lecture d'un texte puisse conditionner les résultats de l'épreuve. Sept étudiants n'ont pas vu l'absence de l'article dans le passage « sur le toit de forteresse centrale ». S'agit-il d'une méconnaissance de la



grammaire ou plutôt l'effet d'une lecture sous-déterminée qui ne se focalise que sur les éléments lexicaux <sup>15</sup>?

Qui plus est, il se peut très bien que certaines formes fautives n'ont pas été signalées puisque les étudiants ont interprété d'une façon autre, bien que légitime, le texte par rapport aux deux auteures de l'épreuve. Prenons deux exemples. Le narrateur de l'histoire dit : « Ils entraient sous différents prétextes [...] le rapportant des nouvelles insignifiantes: [...] que les travaux de réparation commençaient ce matin [...] que le télescope est installé sur le toit de forteresse centrale, si jamais le colonel choisit d'en tirer profit. ». On s'attend à une correction *ce matin-là* et *choisissait* uniquement si l'énonciation est prise en charge par une voix externe qui ne fait que décrire objectivement les faits, ce qui semble un cas possible. Il est aussi envisageable que l'énonciateur soit interne à la narration et qu'il rapporte les nouvelles d'un point de vue subjectif comme s'il faisait semblant de se trouver au moment même où la scène se déroule, ce qui expliquerait *ce matin* car il y aurait une concomitance temporelle entre les faits et son énonciation. De son côté, *chosit* pourrait bien avoir été interprété comme un présent historique. Pour résumer, d'un point de vue méthodologique, il apparaît que l'épreuve d'acceptabilité du THAM-3 administrée à des non-natifs révèle des faiblesses, certaines incongruences étant plus du ressort de la textualité au sens large du terme que de la grammaire à proprement parler.

Sur un autre plan, une partie des fautes non corrigées ou des hypercorrections dépend de la présence dans le texte de formes peu fréquentes qui de ce fait ne sont pas bien connues ; d'où la question de savoir comment adapter l'épreuve à un public de jeunes non-natifs. C'est de toute évidence le cas de « dans leur service », signalé seulement par la moitié des participants ou « de temps à autre » que deux étudiants considèrent inexistant et deux autres fautif (la forme correcte étant *de temps à l'autre* pour éviter l'haitus comme nous l'écrivit un des deux étudiants) et « sous différents prétextes » que trois étudiants modifient en *sous de différents prétextes* ou *avec différents prétextes* tentant une normalisation qui rendrait la construction plus transparente.

Pour finir, nous croyons qu'une épreuve d'acceptabilité devrait éviter, autant que faire se peut, des ambiguïtés et des contradictions internes qui risquent de détourner l'attention des informateurs. C'est le cas de l'attaque du texte où « Colonel Fillmore » est sans article alors que plus bas apparaît « le lieutenant Dubuc ». Cela entraîne trois étudiants à réintroduire l'article au motif que tout nom, tel *colonel*, nécessite d'un déterminant. Même situation pour « quelques fois » écrit en deux mots à la différence du plus commun et fréquent adverbe *quelquefois* ; cela n'a pas manqué d'être repéré par trois étudiants qui y voient une faute.

---

<sup>15</sup> Pour une prise en compte des stratégies d'approximation en linguistique, voir Laks (2007).

Passons au deuxième but de notre travail, celui de décrire les réponses des apprenants. Relativement à cet aspect, le THAM se confirme un outil précieux. Il semblerait que les incongruités d'ordre formel soient mieux reconnues que celles qui touchent le niveau du contenu. Si presque tout le monde arrive à corriger « Colonel Fillmore est resté de son bureau » et « le rapportant des nouvelles insignifiantes » ainsi que les anomalies dans la concordance des temps, seulement six personnes ont perçu une bizarrerie dans « des soldats immédiats » et deux la redondance de « vers la direction nord » qui est une forme tellement peu *suspecte* qu'elle génère à son tour une hypercorrection par analogie chez cinq apprenants pour qui « tout droit en sa direction », deux lignes plus bas, devient *tout droit vers sa direction*. Finalement, on peut dire que nos étudiants ont une meilleure conscience des règles de bonne formation (qui sont davantage travaillées en classe) par rapport à celles qui dépendent de la connaissance que nous avons du monde et qui sont plus malléables suivant les contextes. À nouveau, toutefois, la question est de savoir si, dans une phrase isolée, *des soldats immédiats* serait perçue ou pas comme étant non congruente.

Au sujet des représentations ordinaires, il semble intéressant de commenter quelques élaborations non-savantes qui se retrouvent dans au moins deux sujets différents. Si une surextension de la règle du sujet obligatoire qui porte six étudiants à affirmer qu'il faut corriger « il a regardé par la fenêtre [...] et vit une bande de points noir » par l'ajout du pronom sujet *il* semble être influencée par des notions de grammaire mal apprises et n'a finalement rien d'étonnant, il nous semble plus intéressant le cas de six autres étudiants qui considèrent fautif « ils entraînent [...] attendant impatiemment des ordres » au motif qu'il s'agit d'un gérondif qui nécessite donc d'être précédé de la préposition *en*. Cela relève d'une élaboration personnelle et partagée qui n'a rien à voir avec l'enseignement explicite. Une telle correction, par ailleurs, n'est pas sans fondement. Il est évident que l'on privilégie la forme la plus fréquente, le gérondif, au détriment du participe présent qui est moins attesté surtout à l'oral (Floquet *et al.* 2012, Escoubas *et al.* 2012). D'ailleurs, comme nous l'avons essayé de montrer dans Floquet (2013), si l'on contraint un natif à choisir entre *Reentrant chez lui Paul a mangé une pomme* et *En rentrant chez lui Paul a mangé une pomme* celui-ci va probablement opter pour la forme gérondivale qui est donc la moins marquée. À nouveau, le texte choisi dans l'épreuve d'acceptabilité du THAM-3 se montre peu sensible aux différents niveaux d'accessibilité des formes choisies.

La présence d'un commentaire métalinguistique explicite s'avère être une ressource précieuse dans les cas de deux étudiants qui corrigent « nouvel arrivage » par *nouveau arrivage* au motif que *nouvel* n'existe pas en français. La correction sans le commentaire aurait pu être interprétée différemment

(p.e. comme un problème de style). S'ouvre donc une problématique que le matériel fourni par le test ne peut pas résoudre mais qui donne l'impulsion à de futures recherches : quel est le statut des allomorphes phonologiquement conditionnés (du type *bel, nouvel* etc.) dans la grammaire transitoire des apprenants italiens? De telles réponses sembleraient indiquer que les règles morphophonologiques, bien qu'assez fréquentes, sont très mal maîtrisées peut-être à cause de leur caractère arbitraire et peu systématique.

Terminons par un exemple d'hypercorrection. Deux étudiants sont convaincus que « capitaine » est la forme féminine de *capitain* et ils le justifient de manière explicite. Or, on retrouve le même raisonnement chez certains locuteurs africains décrits par Zang Zang (1998) pour qui tout *e muet* graphique indique forcément le genre féminin (p.e. *un intervalle* qui devient ainsi *une intervalle*). Cela nous indique que les représentations naïves des apprenants, pour fautives qu'elles soient du point de vue de la norme, peuvent s'accorder avec celles d'autres acteurs de la francophonie, ce qui leur donne une légitimité toute nouvelle. Jusqu'à quel point les raisonnements métalinguistiques des apprenants sont-ils les mêmes que ceux que l'on repère dans l'espace francophone ?

### Perspectives finales

Le champ de l'analyse qualitative croisée des réponses épilinguistiques et de leur élaboration mentale est un domaine encore largement à défricher aussi bien du point de vu des natifs que des apprenants car les différentes études de cas, comme la nôtre, si elles sont rarement comparables sur un plan méthodologique, elles s'intéressent pourtant à des phénomènes linguistiques tellement différents qu'aucune généralisation, soit-elle fragile, n'est encore possible. Il serait donc important de pouvoir comparer les résultats pour comprendre si, par exemple, les choix opérés ont un certain degré de généralité ou bien s'ils dépendent plus étroitement des facteurs contextuels et culturels.

La possibilité d'avoir à notre disposition un test, comme le THAM, qui est aussi disponible en italien, anglais, espagnol, portugais, allemand et bientôt en russe en norvégien permet certainement un avancement en ce sens, puisque les épreuves et leurs contenus sont identiques, dans la mesure du possible<sup>16</sup>. Il reste à faire toutefois un double travail d'adaptation en opérant des interventions sur le plan linguistique soit pour mieux le cibler suivant les catégories linguistiques que l'on veut étudier (p.e. le subjontif, l'anaphore, la conjugaison etc.) soit pour le rendre plus accessible et moins ambiguë si on veut l'administrer à un public de non-natifs.

---

<sup>16</sup> Pinto *et al.* (1999), Pinto et Iliceto (2007), Jessner *et al.* (2015), Lasagabaster *et al.* (2015), Coucero Figueira et Pinto (2018).

## BIBLIOGRAPHIE

- Alipour, Sepideh (2014). « Metalinguistic and Linguistic Knowledge in Foreign Language Learners ». *Theory and Practice in Language Studies* 4: 12, pp. 2640-2645.
- Apotheloz, Denis et Pekarek Doehler (2003). « Nouvelles perspectives sur la référence : des approches informationnelles aux approches interactionnelles ». *Verbum* XXV : 2, pp. 109-136.
- Beacco, Jean-Claude (2001). « Les savoirs linguistiques "ordinaires" en didactique des langues : des idiotismes ». *Langue française* 131, pp. 89-105.
- Bialystok, Ellen (1979). « Explicit and implicit judgements of L2 grammaticality ». *Language learning* 29:1, pp. 81-103.
- Boutet, Josiane *et alii* (1985). « Activité et discours métalinguistique d'enfants de 6 à 12 ans, (en dehors de la classe de grammaire) ». *Revue française de pédagogie* 71, pp. 13-16.
- Clark, Eve V. (1978). « Awareness of Language: Some Evidence from what Children Say and Do ». In: A. Sinclair *et alii* (eds.). *The Child's Conception of Language*. New York : Springer-Verlag, pp. 17-43.
- Corder, Stephen Pit (1980). « La sollicitation de données d'interlangue ». *Langages* 14: 57, pp. 29-38.
- Coucero Figueira, Ana Paola et Pinto Maria Antonietta (2018). *A consciência metalinguística*. Alverca: Psiclínica.
- Dabène, Louise (1992). « Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères ». *Repères* 6, pp. 13-21.
- Debrenne, Michèle (2007). « Les représentations métalinguistiques des étudiants en FLE ». In : H. Hilton (ed.). *Acquisition et didactique 1*, Chambéry : Université de Savoie, pp. 55-66.
- De Villiers Peter A., De Villiers Jill G. (1972). « Early Judgments of Semantic and Syntactic Acceptability by Children ». *Journal of Psycholinguistic Research* 1: 4, pp. 299-310.
- Ellis, Rod (1991). « Grammatical judgments and Second Language acquisition ». *Studies in Second Language Acquisition* 13, pp. 161-186.
- Escoubas, Marie-Pierre *et alii* (2012). « Contribution empirique à l'étude du gérondif et du participe présent en français parlé et écrit ». In : A. Dister *et alii* (eds.). *Actes des 11èmes journées internationales d'analyse statistique des données textuelles*, [En ligne], pp. 473-485.
- Escoubas, Marie-Pierre et Di Domenico, Stefano (2017). « La dictée de français et les étudiants italophones. Analyse exploratoire des erreurs de morphologie verbale ». *Bulletin VALS-ASLA (association suisse de linguistique appliquée)* 105, pp. 77-94.
- Floquet, Oreste (2013). « Participe présent et gérondif alternant dans un même contexte : une enquête par questionnaire ». In: Anna Maria Scaiola (ed.). *Un'idea di Francia, scritti per Gianfranco Rubino*. Manziana : Vecchiarelli, pp. 301- 307.
- Floquet, Oreste *et alii* (2014). « Sur le gérondif dans le français parlé et écrit ». In : F. Neveu, *et alii* (eds.). *Congrès Mondial de Linguistique Française*, EDP Sciences [En ligne], pp. 2143-2154.

- Floquet, Oreste (2014). « Matériels sur tout + gérondif ». *Discours – Revue de linguistique, psycholinguistique et informatique* 15 [En ligne].
- Floquet, Oreste (2017). « All’intersezione tra linguistica dell’exemplum e linguistica del datum: una proposta per studiare il caso di deuxième e second nel francese contemporaneo », *Costellazioni – rivista di lingue e letterature* 2, pp. 323-341.
- Floquet, Oreste (sous presse). « Remarques épilinguistiques et métalinguistiques sur l’expression de la possession inaliénable à partir d’une réponse à un test d’acceptabilité (Niamey, Toulouse, Rome) ». *Aspects linguistiques et sociolinguistiques du français africain*, In : O. Floquet (ed.). Roma : Sapienza Università Editrice.
- Floquet, Oreste et Laks Bernard (2017). « Liaison et acceptabilité : une étude pilote », *Repères-Dorif* 12 [En ligne].
- Gerolimich, Sonia (2013). « Apprenants italophones aux prises avec le système de la détermination, de la passivation, et de l’ordre des mots du français. Est-ce un problème de complexité ? ». *Travaux de linguistique* 66, pp. 135-162.
- Gombert, Jean Émile (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Gombert, Jean Émile (1996). « Activités métalinguistiques et acquisition d’une langue ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* 8 [En ligne].
- Houdé, Olivier (2000). « Inhibition and cognitive development: object, number, categorization, and reasoning ». *Cognitive Development* 15, pp. 63-73.
- Huot, Diane et Schmidt, Richard, (1996). « Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre », *Acquisition et interaction en langue étrangère* 8 [En ligne].
- James, Carl (1996). « A cross-linguistic approach to language awareness ». *Language Awareness* 5 : 3-4, pp. 138-148.
- Jamet, Marie-Christine (2009). « Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d’apprenants italophones en français ». *Synergies Italie* 5, pp. 49-59.
- Jessner, Ulrike et alii. (2015). *MKT. Metalinguistischer Kompetenztest. Teil 3*. Innsbruck : Studia UniversitätsVerlag.
- Kolinsky, Régine (1986). « L’émergence des habiletés métalinguistiques ». *Cahiers de Psychologie Cognitive* 6, pp. 379-404.
- Laks, Bernard (2007). « De l’approximation dans la relation phonétique / phonologie ». In : Eric Castagne (éd.). *Les enjeux de l’intercompréhension (Stakes of intercomprehension)*. Reims : PUR, pp. 181-201.
- Lazarus, Sylvain (1996). *Anthropologie du nom*, Paris, Seuil.
- Lasagabaster, David et alii (2015). *Test de habilidades metalingüísticas para adolescentes y adultos : THAM-3*. Universidad del País Vasco : Zabalduz.
- Legros, Catherine et Roy, Gérard Raymond (1995). « Du discours métalinguistique tenu par des étudiants du postsecondaire relativement aux accords en genre et en nombre ». *Cahiers de la recherche en éducation* 2 :2, pp. 295-323.
- Monville-Burston, Monique (2008). « Évaluer la compétence par un test de jugement de grammaticalité : le cas de la relativisation chez des apprenants chypriotes hellénophones avancés en FLE ». In : J. Durand et alii (eds.). *Congrès mondial de linguistique française*. EDP Sciences [En ligne], pp. 1791-1803.
- Murphy, Victoria A. (1997). « The Effect of Modality on a Grammaticality Judgment Task ». *Second Language Research* 13 :1, pp. 34-65.

- Paveau, Marie-Anne (2005). « Linguistique populaire et enseignement de la langue : des catégories communes ? ». *Le français aujourd'hui* 4:151, p. 95-107.
- Perri, Antonio (2018). « La competenza comunicativa: mezzo secolo di una nozione scomoda ». *Rivista di Psicolinguistica applicata* 17:1, pp. 97-112.
- Pinto, Maria Antonietta et alii (1999). *Metalinguistic awareness. Theory, development and measurement instruments*. Roma: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.
- Pinto, Maria Antonietta et Iliceto, Paolo (2007). *TAM-3. Test di abilità metalinguistiche n.3. Fascia adolescenti/adulti*. Roma: Carocci Faber.
- Pinto, Maria Antonietta et El Euch, Sonia (2015). *La conscience métalinguistique*. Lanval : PUL.
- Renou, Janet (2000). « Learner Accuracy and Learner Performance: The Quest for a Link ». *Foreign Language Annals* 33:2, pp. 168-80.
- Renou, Janet (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.
- Roehr, Karin (2007). « Metalinguistic knowledge and language ability in university-level L2 learners ». *Applied Linguistics* 29/2, pp. 173-199.
- Romitelli, Valerio (2006) *Etnografia del pensiero*, Roma, Carocci.
- Sorace, Antonella (1985). « Metalinguistic knowledge and language use in acquisition-poor environments ». *Applied Linguistics* : 6 : 3. pp. 239-254.
- Stegu, Martin (2008). « Linguistique populaire, langue awareness, linguistique appliquée : interrelations et transitions ». *Pratiques* [En ligne], pp. 139-140.
- Tremblay, Annie (2005). « Theoretical and methodological perspectives on the use of grammaticality judgment tasks in linguistic theory ». *Second Language Studies* 24, pp. 129-167.
- Trévisé, Anne (1994). « Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes : un défi pour la didactique ». *Bulletin VALS-ASLA (association suisse de linguistique appliquée)* 59, pp. 171-190.
- Trévisé, Anne (1996). « Contrastive metalinguistic representations: The case of 'Very French' learners of English ». *Language Awareness* 5 : 3-4, pp. 188-195.
- Vasseur, Marie-Thérèse et Arditty, Joseph (1996). « Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche », *Acquisition et interaction en langue étrangère* 8 [En ligne].
- Vicari, Stefano (2016). *Pour une approche de la linguistique populaire en France*. Roma : Aracne.
- Weber, Corinne (2004). « La culture grammaticale ordinaire: étude de verbalisations métagrammaticales et métacognitives d'apprenants natifs ». *Langages* 38 : 154, pp. 101-112.
- Zang Zang, Paul (1998). *Le français en Afrique*. Munchen : Lincom.