



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

## Médiation et autocorrection des interférences phonologiques : cas d'étudiants en langue-culture française en Espagne

**María Luisa Fernández-Echevarría**  
Université Complutense de Madrid, Espagne  
luisafernandez@ucm.es

<https://orcid.org/0000-0002-1282-6390>

Reçu le 19-03-2018 / Évalué le 07-05-2018 / Accepté le 12-09-2018

### Résumé

Ce travail présente une expérience de correction d'expression écrite fondée sur un modèle de fiche conçu sur une segmentation phonologique des énoncés. La mobilité professionnelle, les programmes inter-universitaires et les MOOCs suggèrent une réflexion sur le rôle de l'évaluation et de l'évaluateur, surtout en contexte universitaire ou professionnel. L'analyse d'un corpus écrit d'étudiants universitaires de français langue étrangère montre l'influence grandissante des formes d'expression médiatique dans la production des écrits. La variété des atypies constatées invite à faire intervenir l'apprenant dans l'évaluation pour remédier aux difficultés d'expression. Les interférences entre la/les langues dominantes et la langue cible, peuvent être détectées et corrigées à l'aide de fiches ayant pour objectif de rendre évidente l'importance des récurrences phonologiques dans l'acquisition de structures syntaxiques. Le métalangage de la grammaire est alors plus universel car basé sur des processus de syllabation communs à toute mise en verbe.

**Mots-clés :** autocorrection, expression écrite, FLE, ortho-phonologie, syllabation

### Mediación y auto-corrección de interferencias fonológicas: el caso de estudiantes de lengua y cultura francesas en España

### Resumen

Presentamos en este trabajo una experiencia de corrección de expresión escrita basado en un modelo de ficha elaborado de acuerdo con una segmentación fonológica de enunciados. La movilidad profesional, los programas inter-universitarios y los MOOCs invitan a reflexionar sobre la evaluación y el papel del evaluador, sobre todo en los contextos universitarios o profesionales. El análisis de un corpus de producciones escritas de estudiantes universitarios de francés lengua extranjera muestra la influencia creciente de las formas de expresión mediática en la producción de los escritos. La variedad de formas atípicas sugiere la implicación del estudiante en la evaluación para superar las dificultades de expresión. Las interferencias entre la/ las lenguas dominantes y la lengua meta, se detectan y corrigen por medio de fichas cuyo objetivo es resaltar la importancia de las recurrencias fonológicas en la adquisición de estructuras sintácticas. El metalenguaje de la gramática resulta así más universal al estar basado en procesos de silabación comunes a toda verbalización.

**Palabras clave:** autocorrección, expresión escrita, FLE, orto-fonología, silabación

## Mediation and self-correction of phonological interferences: a sample study of students in French language and culture in Spain

### Abstract

This paper presents a model of writing skills correction based on a work-sheet conceived upon phonological segmentation of utterances. Occupational mobility, inter-university cooperation online programs and MOOCs, invite us to reflect on evaluation and on the role of the evaluator, specially in university and professional contexts. The analysis of a body of writing productions from FFL university students shows the ever-increasing influence of media communication on writing skills. This suggests that students should be involved in evaluation to resolve their writing difficulties. The interferences between dominant language(s) and the target language can be recognised and corrected by the students themselves, with the support of the proposed worksheets. The interest of these work-sheets is to show how phonological recurrences are important for the acquisition of syntactic structures. Thus, grammar meta-language becomes more universal because it is based on syllabification processes, common to any verbalization.

**Keywords:** auto-correction, writing skills, FFL, ortho-phonology, syllabification

### Introduction

Nous présentons des instances énonciatives atypiques d'un corpus d'expression écrite d'étudiants de langue et culture française ayant atteint un niveau intermédiaire large (B1/B1+). L'enseignant/évaluateur en langue étrangère (LE) affronte au quotidien une diversité de groupes qui exige l'application de critères d'évaluation précis et novateurs. Le nouveau « compagnon » du CECR publié en 2018 en français<sup>1</sup>, et l'activité des équipes qui conforment le travail, témoignent de cet enjeu. La réadaptation des pratiques didactiques autour du concept de médiation implique de plus en plus l'apprenant, en raison de la profusion des ressources internet ; interaction et approche actionnelle font intervenir aujourd'hui de nouvelles variables dans l'apprentissage par l'hétérogénéité des groupes d'étudiants due à la mobilisation dans tous les domaines sociaux. Les *paysages linguistiques* (Rispaïl, 2011) sont d'ailleurs aussi multipliés aujourd'hui par le web. Les critères, descripteurs, niveaux, compétences nécessitent une adaptation constante par l'instabilité des espaces virtuels (réseaux et sites web de professionnalisation, flou des cibles numériques, invasion des ressources internet dans les institutions...). La linguistique de corpus a été favorisée par ce contexte de communication et les limites entre enseignant/apprenant s'effacent. Les apprenants gagnent en protagonisme et demandent de plus en plus un apprentissage programmé à leur mesure. C'est le cas dans les cours de la Formation Ouverte et à Distance (MOOC), des pratiques

didactiques des classes inversées (*flipped classrooms*), des *capsules pédagogiques* qui favorisent la participation des entreprises médiatiques dans les universités et à la fois rendent l'apprenant plus autonome.

Les questions qui se posent aujourd'hui sont les suivantes :

L'évaluation est-elle possible dans une multiplicité de pratiques et de modèles parfois très différents ?

L'apprenant peut-il devenir le médiateur des différentes étapes de son apprentissage ?

Peut-il établir les liens entre ses productions atypiques et un modèle qui n'est pas encore maîtrisé ?

Le locuteur/producteur d'un texte en langue étrangère est bien conscient de ces limitations. Mais le défi, c'est d'aller au-delà : suivre le fil de l'origine de l'incohérence syntaxique. Selon notre hypothèse, il s'agit d'une origine dans l'articulation de l'énoncé au niveau de la syllabation par manque d'habitude à certaines constantes qui ne sont pas présentes dans la langue maternelle, et qui sont donc d'ordre phonologique. L'image acoustique de la syllabe de la langue étrangère n'est pas encore opérative dans la mémoire et elle produit de fausses routes sémiologiques déjà au niveau du syntagme.

Dans cette perspective, nous présentons une nouvelle approche de l'évaluation des compétences de l'écrit en nous basant sur un corpus de 48 fiches d'étudiants de Langue Française à l'Université Complutense de Madrid inscrits dans un niveau post-intermédiaire/avancé (B1+B2) en 2015/2016. Nous constatons que la variété des déviations, loin d'être déroutante, révèle des constantes syllabiques très significatives si nous admettons une « médiation » des constantes phonologiques de la langue maternelle. Nous avons analysé le corpus par séquences de différente longueur en considérant les influences des habitudes de prononciation mal maîtrisée sur le code écrit. Des appariements évidents indiquent que les difficultés d'expression sont dues à des confusions déjà dans l'énoncé minimal. Mais la difficulté pour la remédiation est l'hétérogénéité des étudiants qui ne permet pas d'aborder les mêmes interférences pour tous. Si notre corpus d'hispanophones pour la plupart a permis de remédier à quelques problèmes, cela devient impossible dans un cours multinational. Or notre corpus comprend des nationalités diverses (portugais, brésiliens, allemands, anglais, chinois, arabophones), et leur situation curriculaire hétérogène produisent des mises en texte très différentes ; il faut ajouter à cela des questions concernant la diversité des inscriptions (Erasmus, Langue étrangère maior ou minor, échanges temporaires, stagiaires, bilingues en quête d'un diplôme...). Pour pouvoir autonomiser l'étudiant pour remédier aux problèmes d'expression, nous avons défini un nouveau critère de correction basé sur le repérage externe

(évaluateur ou un autre étudiant) d'atypies et leur catégorisation dans une fiche d'évaluation contractuelle à remplir individuellement par l'étudiant. La diversité des typologies des productions rend possible ce travail, parce que c'est la diversité même qui construit la norme dans le groupe. L'évaluateur final, dans ce contrat, ne tient pas compte du texte original mais du texte reconstruit après toute la procédure décrite.

Notre travail est organisé en trois parties : dans un premier moment, nous expliquons les critères servant à élaborer les catégories de la grille d'évaluation pour l'étudiant. La deuxième partie présente un échantillon des formes atypiques du corpus qui montrent des récurrences de suppléments (une lettre pour une autre : *coordonner\** vs coordonner), d'ajouts (*la élévation* vs l'élévation), et d'éliminations morphologiques (ils parle\* vs ils parlent). On veut montrer qu'il ne s'agit pas de simples erreurs orthographiques, mais qu'elles relèvent d'une maîtrise insuffisante du code syllabique écrit qui produit des incohérences dans la construction du texte car elles favorisent les interférences entre langue maternelle et langue cible. Dans la transmission du sens, ces mêmes erreurs empêchent les appariements sémantiques (Collet, 2000 : 156-158) si nécessaires dans l'apprentissage du Français sur Objectifs Universitaires et/ou Spécifiques (Mangiante, Parpette, 2011). Dans un dernier temps, nous présentons précisément la fiche autocorrective.

Il s'agit d'une approche ortho-*phonologique* puisqu'elle est basée sur la syllabation et la production d'énoncés avant de s'occuper des *appariements* sémantiques nécessaires à tout étudiant de langue-culture française censé connaître le code écrit du français. La méthode appliquée responsabilise les étudiants qui apprennent à rectifier leurs propres productions et elle s'adapte bien aux procédures transdisciplinaires évoquées dans les travaux sur le FOU et le FOS.

### **1. L'(auto)évaluation dans le contexte du FOU et du FOS : faisabilité, fiabilité**

L'importance, dans l'évaluation, des conditions de faisabilité et de fiabilité sont mises au premier plan dans le CECR. Or dans le cas des compétences d'expression il *est malheureusement toujours impossible de tester directement les compétences [...] on ne peut alors que se fonder sur l'évaluation d'un ensemble de performances à partir desquelles on s'efforce de généraliser à propos de la compétence.* (CECR, 2001 : 142).

L'évaluation des performances dans le domaine de langue-culture doit être fondée sur le besoin explicatif de scripteurs inexperts qui abordent des textes littéraires très complexes ; le problème est de bien pouvoir interpréter l'information d'un étudiant qui n'a pas encore atteint les *pouvoir-faire* d'un niveau

avancé (niveau C du CECRL). Paradoxalement, sa compétence en réception est souvent très développée, mais la difficulté de l'autocorrection (travail de relecture conseillé systématiquement) relève des choix insuffisants qu'un apprenant peut effectuer dans un axe paradigmatique très peu développé dans la langue cible. Reformulons le problème par une question à l'époque où la *médiation* est devenu bien plus qu'une réalité dans le domaine pédagogique : un apprenant peut-il être médiateur de ses propres productions ? La fiche d'autoévaluation de l'écrit<sup>2</sup> que nous avons conçue, sert à rendre capable l'apprenant de repérer les transgressions de l'axe paradigmatique et à reformuler les faits de langue dans l'axe syntaxique. Nous privilégions donc la formation du lexique dans l'acte d'écriture. L'évaluateur extérieur, indispensable dans un premier moment, signalera seulement les enchaînements atypiques, confiant à l'auteur du texte premier la tâche de revenir, avec des ressources variées, sur les taxèmes du lexicon qui répondent le mieux à ses besoins d'expression. Il reconstruit et implémente ainsi son axe paradigmatique en voie d'acquisition.

Dans une première lecture, on n'évalue donc pas la grammaire car la langue est en reconstruction et la syntaxe instable. Privilégiant la segmentation depuis les éléments nucléaires universels (clusters syllabiques), on reconduit les éléments de langue selon une ortho-syntaxe qui impose alors sa morphologie dans la langue cible et élimine les éléments parasites de la langue source. Ce processus met en concurrence les syllabations et interdit les transferts (barbarismes) typiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère pour des questions phonologiques. Il s'agit de reconstruire le groupe prosodique à la base de l'articulation syntagmatique pour rendre compte du contenu et non pas l'inverse : évaluer le contenu à travers une langue en construction. L'évaluateur final ne doit évaluer alors que le texte reconstruit, après le travail de reformulation confié à l'auteur premier qui devient ainsi médiateur de sa propre production.

Dans les domaines de langue de spécialité (FOS) ou universitaire (FOU), privilégier l'axe paradigmatique sur les catégorisations grammaticales, c'est rendre possible l'autocorrection. Apprendre une langue étrangère, c'est bien assimiler les récurrences lexicales typifiées, prédéterminées par des habitudes de syllabation qui, en termes de faits de langue (*endophasie*<sup>3</sup>), construisent le texte oral ou écrit. C'est un fait constaté par tout apprenant d'une langue étrangère que plus l'apprentissage du lexique avance, plus les marqueurs syntaxiques semblent incomplets et arbitraires et commencent à rendre difficile l'élaboration du discours. Les différents pidgins ou *intra*langues instables<sup>4</sup> mais nécessaires, devront être reconduits sans cesse tant que la compétence expressive va s'améliorant jusqu'à devenir efficace.

Obliger le scripteur à reconstituer son propre texte implique qu'on le confronte à ses besoins expressifs. S'il est assez normal qu'une bonne construction textuelle

contienne des imprécisions, cela n'implique pas, de toute évidence, que, sur une base ortho-phonologique mal acquise, puisse être échafaudé un texte efficace. Sans une bonne acquisition des normes de syllabation qui régissent l'énonciation, on ne pourra pas faire avancer les compétences d'expression. Notre objectif est de justifier cette affirmation par les résultats obtenus après l'application des catégories proposées par l'outil d'autocorrection que nous présentons.

### 1.1. Instances ortho-phonologiques et constitution de la fiche de travail

L'acte de verbalisation active des automatismes phonologiques de syllabation dans une situation de communication «  $S^t$  » qui tient compte, dans un domaine d'apprentissage institutionnel  $x$ , de *la tâche à réaliser*. Il s'agit en quelque sorte de *parvenir à une compréhension commune du construct en question* (CECR: 143) dans une approche actionnelle. Il faut ainsi tenir compte tant d'un destinataire virtuel imposé par la tâche à réaliser, que du correcteur/évaluateur. Les périodes de mise en discours, périodes d'énonciation ou de mise en discours (*PE*)<sup>5</sup> sont sujettes à des normes ortho-phonologiques depuis l'articulation syllabique jusqu'à la prise en charge des fonctions morphémiques dans la constitution des lexies.

L'appropriation et mémorisation de ces séquences de plus en plus complexes conformeront la phrase, le paragraphe et les constructions discursives. Les phénomènes de supplétion (transferts), d'éliminations et d'ajouts de notre corpus permettent de paramétrer les opérations discursives déviantes de l'énoncé nucléaire jusqu'aux segments les plus complexes. On n'attribue les valeurs syntaxiques de la prédication dans le sens de Culioli (1999: 51) que dans un deuxième moment. Les énoncés sont alors instables dans l'étape d'écriture, dépourvus de leur valeur fonctionnelle finale. Par impératif didactique, et de contrat établi par le document de correction, les segments énonciatifs atypiques par rapport au français standard devront être étiquetés de déviants par rapport à la norme ortho-phonologique. Nous remplacerons alors la valeur de  $S_1$  de Culioli, par  $S^t$  (pour indiquer l'absence d'interprétation sémantique qui transformerait l'énoncé en syntagme). Il s'agit, en effet de les traiter comme des *amorces* de verbalisation dans le temps de l'acte d'énonciation ( $S^t$ ) instable (falsifiable selon un relecteur  $x$ ), par référence à l'interprétation ( $S_x$ ) du/des relecteur(s) :  $S^t=S_0$ ,  $S_x=S^t$  ;  $\rightarrow S_x = S_0^6$ . Cette réinterprétation du syntagme comme étant une instance syntaxique encore agrammaticale implique une *a-sémantisation* des segments énonciatifs. Ces *protosyntagmes en construction* issus des périodes d'énonciation réfèrent à des processus phonologiques éphémères

impliqués dans la production discursive instable et imprécise, déterminée par absence de perspective dans un paradigme lexical insuffisant. Les déviations annotées préalablement dans les copies peuvent être alors interprétées phonologiquement. Ce sont le témoignage des efforts productifs et riches en formules alternatives et fantaisistes qui mélangent les codes sonie-graphie des langues dominantes et de la langue cible. C'est un processus normal en expression en langue étrangère où des *appariement*<sup>7</sup> productifs interviennent par la compétence en langue maternelle et des aptitudes acquises et bien développées en langue étrangère en réception.

Ces appariements s'organisent en instances phonologiques conclusives pouvant être comparées à celles qui ont été définies par Blanche-Benveniste (2010: 123-135) en termes de prosodie (noyau, avant-noyau, après noyau) en fonction des valeurs sémiologiques dans un cadre fonctionnel. Dans notre travail, l'hypothèse des appariements nous offrent la possibilité d'établir des liens de construction textuelle, c'est-à-dire, entre les niveaux micro, méso et macro-syntaxiques. Notre outil de travail (la fiche d'autocorrection) n'est qu'un recueil d'unités linguistiques atypiques du discours en construction, non normalisables en français standard, mais qui permettent de concevoir une ébauche de construction textuelle, même imprécise, et que la compétence en langue maternelle procure. En effet, il est improbable de pouvoir isoler comme le dit Rispaïl (2011 : 7) *le travail d'une langue, (...) des langues qui l'entourent dans la vie quotidienne du ou des locuteurs apprenants*.

C'est alors dans le *pool* communicatif de Bakhtine<sup>8</sup>, *scénarisation de la mémoire collective, de la diversité des usages langagiers autour du vocabulaire de la place publique, et précurseur* de la médiation qui est au centre des débats didactiques d'aujourd'hui, qu'il faudra accorder un sens à des usages atypiques qui réclament leur validation collective. À un niveau plus modeste, dans les cours réglés institutionnels, ils peuvent faire l'objet d'évaluations collectives, souples et centrés sur les apprenants et leur apprentissage.

## 1.2. Notation critériée et descripteurs d'instances atypiques

L'analyse sur trois ans (2013-2016) de productions écrites d'étudiants en langue-culture en philologie, nous fait constater les instances atypiques 1.1 à 1.5 marquées dans les copies, avec les symboles entre parenthèses (O), (PE), (LP), (R), (T), d'après les descripteurs suivants :

### 1.2.1. (O) L'influence de la prononciation de la langue orale sur la langue écrite

Les *marqueurs d'oralité* (O) signalent des occurrences orthographiques (code graphique/orthographe d'usage) mais aussi ortho-phonologiques (ajouts ou éliminations de consonnes de liaison (CL) déformations d'unités lexicales (barbarismes ou mots inventés).

### 1.2.2. (PE) La segmentation atypique au niveau des *périodes d'énonciation* (PE)

Les inversions hors normes, l'altération dans des collocations, corrélations, idiomes ou phraséologies, etc. représentent un handicap pour la construction textuelle.

### 1.2.3. (LP) L'absence de liens entre les énoncés au niveau du paragraphe

Les *liens de progression*, assurent la cohésion dans le texte que l'absence de ponctuation, les référents ambigus (pronominalisations), ou les déictiques et embrayeurs non explicites rendent difficile.

### 1.2.4. (RC) L'ambiguïté des *reprises de cohérence* au niveau du texte

Les marqueurs textuels assurent la progression textuelle et annoncent une conclusion ; leur répétition excessive (ou leur absence) et les relations de synonymie ou d'antonymie (rapports méro/holo, hyper/hypo-onymiques) pas clairement établis rendent difficile la lecture du texte.

### 1.2.5. (T) L'indéfinition du cadre temporel de la narration

Il s'agit souvent de perte d'ancrages temporels dans le discours par non-respect des *règles de bonne formation* dans la situation discursive Culioli (1999). Dans le cas de l'apprentissage, ils sont probablement dus à une accumulation d'imprécisions au niveau de l'énoncé nucléaire qui empêchent la mise en mémoire textuelle.

Les symboles des copies signalent des transformations à opérer au niveau :

- de la segmentation syllabique (O) ;
- de la périodicité énonciative (PE) par la mise en jeu de la mémoire de la langue où sont codifiées *des significations linguistiques et d'interprétations contextuelles*<sup>9</sup> ;



- du paragraphe (LP) où intervient la linéarisation de la mise en texte elle-même (co-texte) ;
- du texte (RC), selon des paramètres de valeurs domaniales de signifiés<sup>10</sup> ;
- du rapport entre le temps de la narration et les marqueurs temporels dans le discours (T).

## 2. Exemples de transferts phonologiques et leur influence sur la construction textuelle

### 2.1. Marques d'oralité (O):

/aete/ : à était

/gʁatɪfjã/ : gratifiant

/ɛl(ə)zɔ̃ʒue/ : elles ← sont joués

Ces occurrences peuvent être traitées comme des cas de transferts ortho-phonologiques plus que simplement orthographiques : l'exemple « *Elles sont joués* » indique un cas intéressant de transfert phonétique au niveau du syntagme. Cette occurrence personnelle serait compliquée à remédier au sein du groupe/classe. C'est l'intervenant qui doit prendre conscience de ce type de transfert.

### 2.2. \*Périodicité énonciative (PE)

Il s'agit de transferts syntaxiques entre l'espagnol et le français : la séquence *au jour d'aujourd'hui* est un transfert de [al día de hoy], période prosodiquement possible en espagnol mais qui produit un choc syllabique atypique sur /ʒuɐ/ en français outre son caractère redondant. Pour /ɛl(ə)səʁɔ̃ki/ *elles seront qui*, il s'agit d'une séquence impossible en syntaxe française qui traduit l'emphase espagnole [ellas serán quienes]. Autre (PE) impossible en syntaxe française /sas(ə)ʁɑ̃/ *ça sera une*. Les explications grammaticales résulteraient trop complexes et surtout inutiles pour la remédiation de ce type de transferts. Dans le cas de /fɛd(ə)vi/ [final de (su) vida], l'auteur paraît avoir perdu le contrôle sur la séquenciation (phrase trop longue et confuse) par les agencements syllabiques atypiques pronoms et des déictiques.

### 2.3. Lien de progression (LP)

On remarque des progressions confuses au niveau du paragraphe (*D'ailleurs elles seront... fin de vie*) qui s'expliquent par les instances syntaxiques inappropriées des niveaux antérieurs.

## 2.4. Reprises de Cohérence (RC)

Au niveau textuel, parfois les actants (personnage, narrateur, scripteur) se confondent dans la prédication qui ne respecte plus les *règles* de bonne formation prédicative, (voir *supra*, Culioli, 1999) ; ...*la maladie de Monsieur Ravel et ça sera une femme qu'il (Ravel) appellera...*

## 2.5 Les marqueurs temporels de prédication (T)

Ils sont difficiles à mettre en place car les déviations se multiplient dans les instances inférieures ; le texte résulte incohérent : *Ça (ce) sera une femme qu'il appellera lorsqu'il était...*

Ces exemples montrent comment la cohésion du texte repose sur la propriété des codes segmentaux déjà au niveau de l'énoncé nucléaire. Le cas de l'intervenant est fréquent : langue orale fluide, écriture hésitante à cause des transferts de la langue maternelle, de la langue dominante, ou de communication.

## 3. La fiche autocorrective : *faisabilité et fiabilité*

La fiche d'autocorrection aide le dépistage des récurrences d'ordre phonologique catégorisées en termes de supplétions (transferts), d'ajouts ou d'éliminations<sup>11</sup> de positions segmentales en les traitant de positions syntaxiques dans la linéarité de la langue (écrite ou orale) faisant partie d'un lexique mental en construction. Le travail de production témoigne d'un certain effort de *figement syntaxique* des syntagmes lexicaux, même atypiques, comme dans les phénomènes de variabilité dans l'enchaînement et de la liaison décrits par Laks : (2005)<sup>12</sup>. On peut envisager alors les tâches transversales recueillies par Mangiante et Parpette (2011 : 130, 131) pour travailler l'acquisition du français sur objectifs universitaires (FOU) et spécifiques (FOS). En effet, il s'agit de : *re-formuler* et *de re-liaison* en comparant les formes alternatives comme on l'a vu plus haut en s'appuyant sur des *appariements* significatifs (Colet : 2000). La particularité, dans notre cas, est que les appariements significatifs se produisent entre des unités de langue déviantes et leur modèle en français standard.

Le tableau 1 présente l'outil de travail pour autocorrection. La 1<sup>ère</sup> colonne énumère les typologies des occurrences atypiques ; la 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> sont à compléter par les étudiants. Le total indique le nombre et types des corrections opérées et sert à dresser un inventaire personnel. La fiche est l'outil sur lequel repose la réécriture du texte.

Critère	Occurrence	Formule alternative	Total
Marques oralité (O)	En lui conduisant Tout au longue	?	x
Périodes énonciatives (PE)	Depuis de l'accident Payent plus attention Se faire de la chirurgie Nous sommes autant intéressés	?	x
Liens de progression (LP)	D'ailleurs elles seront ... fin de vie	?	x
Reprises de cohérence (RC)	La couleur de la peau c'est quelque chose avec lequel	?	x
Temps de discours (T)	Nous ne savions pas comment est-ce qu'il était	?	x

**Tableau 1** : Fiche de correction de l'écrit

La phase de reformulation des déviations (O) et (PE) s'avère facile car il suffit d'utiliser des logiciels de mise en texte (orthographe/morphologie); la faisabilité n'est donc absolument pas en jeu. Les séquences atypiques seront réécrites trois fois : premier manuscrit, retapage sur ordinateur et réécriture à la main des modifications sur la fiche. Les autres phases exigent un travail actif de reformulation et appariement. Cette procédure est longue mais fiable car elle apprend à l'étudiant à dresser un registre de ses propres difficultés qu'il peut ensuite manipuler sur internet (fiches et texte corrigé). Seul le texte final, après le travail sur fiches, fera l'objet d'une appréciation finale.

### 3.1. Traitement phonologique en termes d'ajouts, suppléments (transferts) et éliminations

Le tableau 2<sup>13</sup> présente quelques occurrences du corpus<sup>14</sup>, organisées par ordre alphabétique, correspondant aux altérations de positions syllabiques dans l'énonciation (ajouts marqués par \*, éliminations par Ø et suppléments soulignées).

Ajouts *	Éliminations Ø	Suppléments (Transferts)
L'aspect Ses blondes cheveux Son apparence a influencé en sa vie Tout au longue Traject Un bouquet des	Un change vital -- ne porte jamais cravate Faire régime La femme parfait Payent plus attention Quelqu'idées	Le périod Les gens <u>a</u> confiance en lui <u>Payent plus attention</u> Tout <u>à</u> long Une vrai vocation <u>a</u> son travail <u>Un roman fictive</u>

**Tableau 2** : Niveau micro et méso-syntaxique

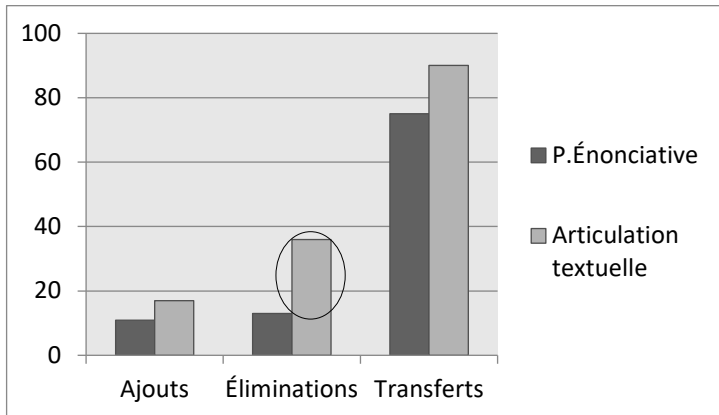
Le tableau 3 présente les mêmes types d'altérations correspondant au niveau textuel (reprises, analogies, rapports de synonymie/antonémie, taxemes méro/holonymiques). À remarquer que les occurrences ne présentent pas un seul type de déviance. Il peut y avoir ajout et/ou élimination et/ou transfert<sup>15</sup>. L'importance et le traitement des segments sur la base des positions syntactico/segmentale par rapport à la construction lexicale. La procédure est complexe, longue et s'avère efficace dans le moyen terme.

Ajouts *	Éliminations Ø	Supplétions (Transferts)
Quand no personne l'obéit pas Nous ne savions pas comment est-ce qu'il était Nous avons d'apprendre à chercher qui fait cet monde Echenov réussit à que le lecteur	On m'a semblé une histoire avec qui t'introduit Pour l'époque dans celle qu'était écrite Le même que les cheveux qu'il porte Se pose la question si se peut encore	...personnes <u>que</u> ne se préoccupent Tellement excentriques <u>comme</u> Un moment <u>qu'</u> il devient fou Un roman <u>qui</u> recommanderaient tous les lecteurs Mais <u>est</u> qu'il a été différent avant l'accident

Tableau 3 : Niveau macro-syntaxique

### 3.2. Le support segmental de la construction textuelle

Les occurrences des tableaux 2 et 3 montrent les influences de la/des langue(s) dominante(s), maternelle(s), véhiculaire(s), parlars vernaculaires ou de communication sur les productions des étudiants. Dans le tableau suivant, on présente les fréquences relatives des atypies (ajouts, éliminations et transferts) au niveau de l'énoncé et du texte (barre gris foncé et gris clair respectivement) ; il confirme l'hypothèse selon laquelle l'acquisition des structures formelles se développe sur les mêmes principes syllabiques dans les différents niveaux de la construction textuelle. Par convention, nous avons adopté 5 niveaux qui correspondent plus ou moins aux critères de correction grammaticale (orthographe, lexique, morphologie, syntaxe de phrase, du texte). Mais la base de l'analyse est bien différente parce qu'on considère le texte en construction sur la base de faits (instables) linguistiques, soumis à des constantes de syllabation, et non sur *des faits de langue* arrêtés dans le réservoir du langage modélisé :



**Tableau 4 :** Comparatif des déviations entre niveaux micro et macro-syntactique

Les ajouts, éliminations et transferts sont toujours plus nombreux aux niveaux de l'articulation textuelle qu'au niveau micro/méso-syntactiques. Dans le cas des éliminations, la différence entre les niveaux est significative (36% contre 13%) soit 23% de différence ; les transferts et les ajouts (10,9% contre 17% et 75% contre 90%) soit 6,1% et 15% de différence respectivement sont moins significatifs. Ce résultat est intéressant car il indique des *positions* syntaxiques en général non repérées tant au niveau de l'énoncé qu'au niveau textuel mais aussi la tendance marquée à réduire des positions segmentales (éliminations) dans la construction du lexique mental au niveau textuel. Ce résultat semble cohérent avec la mise en mémoire d'éléments lexicaux complexes (phrasèmes, corrélations...) et corrobore les expériences de tout apprenant/enseignant. Mais beaucoup de précisions restent à faire au vu d'expériences complémentaires par un travail effectif sur les fiches de réécriture des étudiants (influence des typologies des langues d'apprentissage et maternelle ou véhiculaire, analyse des occurrences comportant plusieurs irrégularités, etc. Cette ouverture sur un travail ultérieur trouve une base théorique chez Nemo (2003) quand il affirme qu'aucune *interprétation contextuelle mémorisable* ne peut aboutir sans que les significations *linguistiques codées d'une langue* soient assimilées. Les *significations linguistiques codées* peuvent, selon notre hypothèse, donner lieu à une analyse syllabique des corpus en termes d'ajouts, d'éliminations et de transferts dans les différentes étapes de la construction textuelle, moyennant un outil de travail précis et la collaboration du scripteur inexpert.

## Conclusion : Ortho-phonologie et catégorisation syntaxique vs sémiologie et discours

L'évaluation d'un corpus d'expression écrite par les éléments segmentaux qui le composent, se base sur la fixation de positions syllabiques linéaires tant au niveau micro que méso-syntaxique. On considère, de ce point de vue, que la mise en texte est un processus phonologique. Les productions des apprenants peuvent ainsi se soumettre à une correction automatique et/ou à l'autocorrection par appariements sur la modélisation du code graphique de la langue cible. Les récurrences en termes d'*ajouts*, d'*éliminations* et de *transferts*, suggèrent des pistes pour interpréter des instances atypiques en tant qu'objets linguistiques instables dans l'acquisition des compétences d'expression. Les atypiques ne sont alors, et cela à cause de leur instabilité, que des instances sémiologiques difficilement paramétrisables pour leur mise en mémoire phonologique. Mais les récurrences universelles de la syllabation, constituent de vraies icônes fonctionnelles dans la paramétrisation des énoncés. Ces icônes se présentent sous la forme d'éléments phono-morphologiques ou de faits de langue définis comme idiomes, corrélations, phrasèmes, dictons. Au niveau textuel, ils assurent la cohésion lexicale et la cohérence textuelle ou narrative. Contextualisées par la tâche à réaliser et dans leur co-texte discursif, les récurrences de phénomènes atypiques de syllabation des différents niveaux de la construction textuelle sont significatives dans l'échafaudage encore faible d'une macro-syntaxe qui s'ébauche. Comme il a été montré ailleurs (Fernández : 2014, 2017) l'interprétation des périodes conclusives limitées à quelques syllabes, sert à la mise en mémoire des représentations phonologiques pour véhiculer le sens; et cela depuis les segments minimaux nucléaires jusqu'au texte final. Une combinatoire cryptique de ces segments en contexte est le témoignage du travail de production et sert de piste pour un développement efficace des compétences d'expression sur corpus. Si le texte interprété par *l'autre* n'est qu'un reflet biaisé de l'espace discursif instable que le scripteur/locuteur construit, il n'en reste pas moins vrai qu'il est objectivement analysable par les instances de syllabation qui le conforment. Les 5 éléments de la fiche que nous présentons reproduisent les étapes conventionnelles d'un cadre où la syllabation devient signe dans un but didactique. L'avantage de cette approche est probablement sa simplicité et son caractère modulable. Son efficacité nécessite des études longitudinales ultérieures pour être vérifiée. Mais à l'heure où la diversité fait l'*espace discursif* des enseignements institutionnels, l'application du travail sur fiches d'analyse individuelle est parfaitement faisable. Elle permet de travailler les productions individuelles très diverses des groupes multilingues et hétérogènes, tout en s'accommodant bien des exigences en langue-culture à l'université ou en langue sur objectifs spécifiques. La

méthode du traitement (ortho)phonologique des corpus d'écriture invite toutefois, et paradoxalement à l'époque où les médias sont rois, à privilégier la compétence opérative d'une main qui écrit ou d'un geste articulatoire qui récupère les images acoustiques de la syllabation. Elle permet aussi de travailler un aspect tout particulier de la médiation linguistique : l'auto-remédiation.

## Bibliographie

- Avanzi, M. 2010. « Rattachement et fragmentation de la syntaxe par la prosodie ». *Travaux de Linguistique*, 1, 60. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-travaux-de-linguistique-2010-1-page-145.htm> [consulté le 31 juillet 2017].
- Bergounioux, G. 2001. « Endophasie et linguistique. Décomptes, comptes et squelettes ». *Langue Française*, n° 132, p. 106-124.
- Berrendonner A. 2002. « Les deux syntaxes ». *Verbum*, XXIV, 1-2, p. 23-36.
- Blanche-Benveniste, C. 2010. *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Ophrys.
- Collet, G. 2000. *Langage et modélisation scientifique*. Paris: CNRS.
- Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Culioli, A. 1999. *Pour une linguistique de l'énonciation. Formalisation et opération de repérage*. Paris : Ophrys.
- Di Cristo, A. 2013. *La prosodie de la parole*. Bruxelles : De boeck.
- Dugua, C. 2006. « Liaison, segmentation lexicale et schéma syntaxique entre 2 et 6 ans, un modèle développemental basé sur l'usage ». [En ligne] : <http://theses.fr/2006GRE39004> [consulté le 31 juillet 2017].
- Fernández-Echevarría, M-L. 2014. « Unités linguistiques et périodes énonciatives en français/ espagnol » *Annales de l'université de Craïova*. 24, p. 211-242.
- Fernandez-Echevarría, M-L. 2017. « L'imaginaire en paroles-musique: interprétations phonologiques et diversité ». *Synergies Espagne*, 10, p. 59-72. [En ligne] : [https://gerflint.fr/Base/Espagne10/fernandez\\_echevarria.pdf](https://gerflint.fr/Base/Espagne10/fernandez_echevarria.pdf) [Consulté le 4 août 2018].
- Laks, B. 2005. « Phonologie et construction syntaxique : la liaison, un test de cohésion et de figement syntaxique ». *Linx* 53, p. 155-171.
- Nemo, F. 2003. « Indexicalité, unification contextuelle et constitution extrinsèque du référent ». *Langages*. [En ligne] : [http://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_2003\\_num\\_37\\_150\\_917](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2003_num_37_150_917) [Consulté le 31 juillet 2017].
- Rabatel, A. 2006. « La dialogisation au cœur du couple polyphonie/dialogisme chez Bakhtine ». *Revue Romane, John Benjamins Publishing*, 2006, 41 (1), p. 55-80. [En ligne] : [https://www.academia.edu/30490598/La\\_dialogisation\\_au\\_coeur\\_du\\_couple\\_polyphonie\\_dialogisme\\_chezBakhtine](https://www.academia.edu/30490598/La_dialogisation_au_coeur_du_couple_polyphonie_dialogisme_chezBakhtine) [Consulté le 10 mars 2018].
- Mangiante, J.M., Parpette Ch. « Le français pour Objectifs Universitaires : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires ». *Synergies Monde*, n° 8, Tome 1, p. 115-134. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/mangiante.pdf> [Consulté le 10 mars 2018].
- Rispail, M. 2011. « Littéracie, une notion entre didactique et sociolinguistique - enjeux sociaux et scientifiques ». [En ligne] : [http://www.leseforum.ch/FR/myUploadData/files/2011\\_1\\_Rispail.pdf](http://www.leseforum.ch/FR/myUploadData/files/2011_1_Rispail.pdf) [consulté le 31 juillet 2017].

## Notes

1. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.
2. S'agissant d'une approche phonologique, cette fiche peut aussi s'adapter à l'évaluation de l'expression orale.
3. Voir Bergounioux (2001). Disponible en ligne : [https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_2001\\_num\\_132\\_1\\_6318](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_2001_num_132_1_6318). [Consulté le 4 août 2018].
4. Dans ma thèse de doctorat (2013), la notion d'*intralangue* est redéfinie pour servir à expliquer les productions atypiques d'étudiant de FLE.
5. Voir Fernández-Echevarría (2014) pour la notion de période d'énonciation (PE)
6. Dans la formule de Culioli  $S_1=S_0$ ,  $S_2=S_1$ ;  $\rightarrow S_2=S_0$ ,  $S_1$  est par définition soumis au critère de *bonne formation syntaxique*.
7. Pour la notion d'appariement en langue de spécialité, voir collet (2000).
8. Cité par Rabatel (2006), [En ligne] : <https://www.academia.edu/30490598/> [Consulté le 31 juillet 2017 2018].
9. Nous empruntons la terminologie de Nemo (2003).
10. L'organisation des signifiés par domaines (Kleiber, 1999) peut être opérée après les rectifications requises pour la compréhension.
11. On reconnaît le traitement des constantes syllabiques dans l'acquisition des langues maternelles (Chevrot, Dugua & Fayol <http://theses.fr/2006GRE39044>) [Consulté le 4 août 2018].
12. Voir Laks (2005), [En ligne] : <https://journals.openedition.org/linx/274>. [Consulté le 4 août 2018]. Pour l'auteur, le *lexique mental* est repérable par *les fréquences positionnelles, les collocations régulières, (...) qui forment l'expérience du locuteur*.
13. Les occurrences en cursive indiquent qu'elles contiennent plusieurs atypies, le scripteur devra les noter dans tous les catégories concernées.
14. Le total des occurrences est disponible dans une première version plus longue.
15. Par exemple la première occurrence contient les 3 (Quand  $\text{æ}$ -personne [ajout] /  $\emptyset$  l'obéit (élimination [ne l'obéit]).