



Forte Mármol, Amalia

Problèmes de lecture en Langue Étrangère. Évalua- tion de la compréhension de textes à partir des résumés en Langue Maternelle

**Tesis presentada para la obtención del grado de
Magister 2 en Sciences du Langage**

Directora: Régine Delamotte- Legrand

Este documento está disponible para su consulta y descarga en [Memoria Académica](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar), el repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata**, que procura la reunión, el registro, la difusión y la preservación de la producción científico-académica edita e inédita de los miembros de su comunidad académica. Para más información, visite el sitio

www.memoria.fahce.unlp.edu.ar

Esta iniciativa está a cargo de BIBHUMA, la Biblioteca de la Facultad, que lleva adelante las tareas de gestión y coordinación para la concreción de los objetivos planteados. Para más información, visite el sitio

www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar

Cita sugerida

Forte Mármol, A. (2005) Problèmes de lecture en Langue Étrangère. Évaluation de la compréhension de textes à partir des résumés en Langue Maternelle [en línea]. Tesis de posgrado. Université de Rouen. Disponible en: <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.331/te.331.pdf>

Licenciamiento

Esta obra está bajo una licencia Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5 Argentina de Creative Commons.

Para ver una copia breve de esta licencia, visite

[http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/.](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/)

Para ver la licencia completa en código legal, visite

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/legalcode.>

O envíe una carta a Creative Commons, 559 Nathan Abbott Way, Stanford, California 94305, USA.

UNIVERSITÉ DE ROUEN

École Doctorale "Savoirs, Critiques, Expertises"

Amalia FORTE MÁRMOL

***Problèmes de lecture en Langue Étrangère.
Évaluation de la compréhension de textes à partir des
résumés en Langue Maternelle.***

Mémoire de Master 2 en Sciences du Langage

Directrice: Professeure Régine DELAMOTTE- LEGRAND

Laboratoire d'accueil: DYALANG, CNRS/ Université de Rouen

Octobre 2005

J'adresse mes plus sincères remerciements à mes collègues et amies Alicia Alliaud, Beatriz Cagnolati, Ana María Gentile, María Inés Perroud, Rosana Pasquale, qui m'ont tout d'abord encouragée dans ce chemin de la recherche, et après m'ont aidée dans sa réalisation avec leur expérience et leur savoir-faire.

Je remercie ma directrice, Régine Delamotte-Legrand qui a su me guider et m'encourager dans cette entreprise.

Ma reconnaissance à Zulema Brea de Cárrega qui m'a toujours confortée et soutenue.

Je remercie également les étudiants-informants qui ont très généreusement donné de leur temps, pour me fournir le corpus.

Ma reconnaissance va aussi à Fernando Rigone et à Natalia Urbina, qui ont su m'écouter et m'aider à mener à bien ce travail, après de longues discussions qui m'ont permis de voir plus clair.

Et tout spécialement à ma famille, qui a su comprendre les heures destinées à écrire ce mémoire.

*Leer es un acto de conocimiento,
y, en ese sentido,
un acto de libertad.*
José Saramago

Sommaire

Introduction-----	5
-	
1. Terrain de la recherche -----	6
2. La Problématique -----	8
3. Cadre théorique. État de la question-----	10
4. Méthodologie de recueil de données-----	27
5. Analyse du corpus-----	33
Bilan et perspectives-----	60
Bibliographie-----	66
Annexes-----	70
-	

Introduction

La lecture a toujours été une passion, un amour qui nous accompagne depuis notre plus petite enfance. Et c'est aussi la source de notre penchant, dans la vie professionnelle, vers la littérature, la traduction et les études sur la compréhension en lecture. Comme enseignante, nous avons toujours voulu faire partager à nos étudiants de tous les niveaux cette passion, et nous croyons que cette motivation est également ressentie par eux. C'est pourquoi nous avons décidé de faire cette recherche, à force d'observer que chaque année les étudiants avaient plus de problèmes au moment de jouir du plaisir de la lecture. Et ce, dans un environnement globalisé qui ne les pousse qu'à l'ignorance, comme une imposition qui ne leur permet pas de penser, et donc d'être libres.

Notre travail comme professeur et chercheur dans des cours de Français Langue Étrangère (FLE) et de Traduction à l'Université, ainsi que notre pratique professionnelle comme Traductrice pendant des années nous a amenée à un questionnement continu sur ces pratiques et leurs résultats. Ceci a abouti à divers travaux dans le cadre de la Traductologie, dont les conclusions touchent – en partie – le problème de la compréhension indispensable pour arriver à la traduction. Notre pratique enseignante est l'objet d'une évaluation continue et c'est ainsi que sur la base de certains constats auprès de nos étudiants et dans le but de réussir à former un lecteur autonome en Langue Étrangère (LE), on se pose comme objectif général: Comment améliorer nos pratiques et interventions afin d'y arriver? En d'autres termes, comment trouver les meilleurs moyens didactiques pour aider nos étudiants à se transformer en lecteurs de Français pour avoir accès à la bibliographie dont ils auront besoin pendant leurs études et dans leurs vies professionnelles?

Par la suite, nous présenterons les conditions institutionnelles qui sont à la base de cette recherche ainsi que notre problématique, l'état de la question sur la compréhension en lecture, la partie expérimentale précédée de la méthodologie utilisée pour la formation du corpus, et enfin, l'analyse des données.

1. TERRAIN DE LA RECHERCHE

1.1. Notre réalité à l'Université.

Le cours de FLE assuré par la Faculté des Humanités et des Sciences de l'Éducation de La Plata – qui d'ailleurs n'est pas très différent à ceux d'autres universités de notre pays – est commun à tous les cursus offerts par la Faculté: Professorats, Licences, Traduction (bac + 5 ou 6 ans): Langues, Histoire, Géographie, Sciences de l'Éducation, Sociologie, Philosophie, Documentation, Mathématiques, Physique, Biologie, Psychologie, Éducation Physique, etc. L'étudiant doit choisir entre deux langues latines, l'autre langue étant l'Italien, d'une part, et entre l'Anglais et l'Allemand, de l'autre. Le cours, d'une durée d'un semestre, vise à valider une compétence de lecture en LE selon les objectifs et contenus proposés par les programmes d'études. Les étudiants ont le droit d'assister seulement aux classes pratiques, mais il y a aussi les classes «dites» théoriques, qui, en fait, ce sont des classes théorico-pratiques étant donné qu'un cours de ce type a besoin toujours de pratique¹. Tout cela fait un total de 30 heures environ pour les classes pratiques et 60 heures pour les théoriques. Les étudiants doivent avoir déjà réussi douze matières de leurs carrières pour suivre ce cours, à l'exception des étudiants d'Anglais et de Philosophie qui peuvent le faire avant, puisqu'ils ont dans leurs cursus un deuxième niveau de Français. Ceci n'est pas sans importance pour nous, car la plupart de nos étudiants possèdent des acquis préalables de leurs spécialités qui nous permettent de leur proposer des textes intéressants et motivants.

Pour réussir à l'examen de fin des cours, les étudiants doivent faire ***un résumé en langue maternelle*** (LM) d'un texte de leur spécialité. Le but de leur demander un résumé en LM est de constater la compréhension de la LE.

Un autre fait à remarquer dans notre réalité est celui de la Réforme dans l'enseignement secondaire depuis 1996, largement contestée de nos jours, dont les résultats furent en ce qui nous concerne: d'une part, la suppression de l'enseignement du français au secondaire dans les établissements de la Province de Buenos Aires, et de graves problèmes de **compréhension-**

¹ Il est à remarquer que la chaire est composée de quatre professeurs: un Titulaire pour les classes théoriques et trois pour les pratiques – dont nous faisons partie – chargés de deux groupes chacun.

expression en LM de l'autre, dus à une baisse générale du niveau de l'éducation secondaire. Ceci n'est pas à négliger parce que la conséquence immédiate fut un surpeuplement de nos salles de classe, avec un public plus hétérogène et dont les acquis de **la lecture** n'étaient pas du tout les mêmes qu'auparavant.

1.2. Nos constats.

Pendant notre pratique enseignante, nous avons donc remarqué que dans les résumés il y avait des problèmes de différente nature: d'une part le manque de compréhension textuelle et de l'autre des problèmes d'expression-production en langue maternelle écrite. Ceci fut l'objet d'un travail «¿En qué se equivocan cuando se equivocan?»². Or, le corpus utilisé pour cette étude était constitué des résumés préexistants, pris des examens des étudiants dits «libres», c'est-à-dire qui passent l'épreuve sans avoir assisté aux cours. Notre classification des problèmes en fonction des cas retrouvés fut:

D'une part, en ce qui concerne les fautes retrouvées ayant trait à la compréhension:

1. les difficultés de maniement de la LE,
2. l'utilisation inadéquate du dictionnaire – soit par méconnaissance du système de la LE, soit par un mauvais choix de l'équivalent en LM selon le contexte,
3. la compréhension erronée d'un concept dont la portée sur le reste du texte était importante,
4. la tendance à la traduction littérale.

D'autre part, nous avons remarqué que certaines situations du contexte immédiat empêchaient la production d'un texte cohérent et cohésif:

1. la double contrainte de la situation d'examen et du temps (les étudiants n'ont que deux heures pour ce faire);

² Alliaud, A.; Forte Mármol, A.; Gentile, A.M.; Perroud, M. I.: "En quoi est-ce qu'ils se trompent quand ils se trompent?" Travail présenté dans les VII Journées sur l'enseignement des langues étrangères au Niveau Supérieur. Mendoza, Argentine. Faculté de Philosophie et Lettres de la Université Nationale de Cuyo. Avril 1999.

2. une tendance à donner leur avis ou à utiliser leurs acquis préalables sur le thème en les attribuant à l'auteur.

Et enfin, pour ce qui est de l'expression-production:

1. une hétérogénéité dans les productions (concepts différents du genre discursif résumé),
2. une utilisation fautive de la langue maternelle (l'espagnol en l'occurrence).

2. La problématique.

Dans ce cadre, il est bien évident que notre réaction face aux résultats obtenus actuellement dans nos cours, malgré toutes les contraintes exposées ci-dessus, est au moins de surprise: ils réussissent assez bien en si peu de temps et avec si peu de moyens! Donc cette constatation est tout à fait encourageante pour le professeur-chercheur qui dans le but d'améliorer ces résultats se penche sur ses propres pratiques dans un va-et-vient permanent avec les réussites ou les échecs des étudiants.

Une observation plus poussée des productions des étudiants s'imposait, et ce, à la lumière des théories qui sont à la base de notre pratique afin de chercher les sources des problèmes retrouvés pour en essayer la remédiation.

C'est alors que nous nous sommes dédiée à l'observation du produit final, le résumé, mais cette fois-ci en prenant des productions faites en classe et nous avons trouvé quelques constantes:

1. - le résumé n'est pas bien:
 - a) par manque de lecture approfondie ou relecture du texte d'origine (TO),
 - b) par manque de cohésion du résumé (le produit est un collage de phrases ou de paragraphes),
 - c) par manque de relecture du résumé,
 - d) par manque de temps dédié à la tâche,
 - e) parce qu'ils n'ont pas assimilé les techniques du résumé.
2. Ils ont une compréhension suffisante et le résumé est bien.
3. Ils ont une compréhension faible mais le résumé est bien !. Donc, peut-être ils ont éliminé ce qu'il fallait.
4. L'information considérée comme importante dans le texte est différente.

2.1. Les questions de départ.

Suite à cette observation réalisée pendant les cours et les examens, et des problèmes retrouvés à l'heure de corriger leurs productions, de nouvelles et nombreuses questions nous sont apparues. Nous pouvons les séparer en tenant compte du domaine, car elles visent différentes composantes: cognitive, méthodologico-stratégique, discursive.

En ce qui concerne la composante cognitive:

- Est-ce qu'ils ont compris?
- Qu'est-ce qu'ils ont interprété d'une manière différente?
- Les acquis préalables, les ont-ils utilisés? sont-ils suffisants?

Par rapport à la composante méthodologico-stratégique:

- Qu'est-ce qu'ils ont supprimé correctement par rapport au TO?
- Qu'est-ce qu'ils ont supprimé parce qu'ils n'ont pas compris?
- Qu'est-ce qu'ils n'ont pas compris et donc traduit littéralement du texte?
- Les stratégies mises en œuvre (linguistiques / cognitives) sont les mêmes qu'en LM?

Et finalement, au niveau du produit discursif «résumé»:

- Ont-ils réussi à avoir un texte cohérent et cohésif?
- C'est un bon résumé? De quel point de vue?
- Il est court / long?

2.2. L'hypothèse de départ.

Ces questions nous ont amenée à une formulation première de notre recherche:

La vérification de la compréhension en lecture en LE pourrait se faire à partir des résumés en langue maternelle. Il y aurait un rapport étroit entre les stratégies lectives utilisées en LM et celles qu'on utilise en LE.

Par la suite, nous nous bornerons à la description théorique de l'état de la question en prenant comme pilier fondamental la lecture-compréhension, ainsi que parmi les notions intimement liées à elle, nous parlerons des acquis préalables, du résumé et des stratégies lectives.

3. CADRE THÉORIQUE. État de la question.

Lecture-compréhension.

Il est à remarquer que, étant donné la quantité de littérature existante sur le problème de la lecture et la compréhension, dans le cadre de ce mémoire, nous allons travailler sur quelques auteurs qui nous inspirent et qui, pour la plupart, ont étudié la compréhension en LM. Pour rendre compte de la question en LE, nous prenons surtout les propos de Marc Souchon, puisque que c'est en le lisant que nous nous sommes posée quelques-unes des questions de départ de ce travail, il y a déjà un certain temps, avant même de penser à écrire ce mémoire.

Comme nous avons dit au moment de décrire notre travail à la faculté, nous avons des groupes-classe très nombreux et hétérogènes. C'est dans ce cadre que le programme de la matière donne une définition opérationnelle: *La lecture est considérée comme un processus de construction de sens qui se produit chez le lecteur qui s'approche au texte en lui apportant toute son expérience et avec un but défini.*

Souchon (1997: 6) donne une première définition de la **lecture en langue maternelle** qu'il appelle restreinte où, à partir des travaux français et anglo-américains, il définit comme «la capacité à mettre en relation des unités graphiques, inscrites sur un support, avec les unités orales du langage que le locuteur utilise dans la vie quotidienne (déchiffrage)», suite à quoi il cite Sprenger-Charolles qui distingue «lire» et «comprendre et parler» d' «activité lective». Pour Souchon, lire «c'est un mécanisme qui, bien guidé, devient performant en peu de temps» (1997: 7).

Puis, il fait un parcours rapide historique des modèles d'apprentissage de la lecture en LM: du bas vers le haut ou modèle ascendant (du graphème vers le mot), du haut vers le bas ou modèle descendant (la reconnaissance d'ensembles). Il est à remarquer qu'en rapport avec ce modèle-ci, Souchon parle de «lecture en Z» (parcours rapide de tout le texte) qu'il définit comme une pédagogie pour développer les capacités d'anticipation et accélérer la vitesse de lecture et le concept qu'il formule ainsi: «plus le lecteur possède des *connaissances par rapport au texte* qu'il a l'intention de lire, plus il est capable

d'*anticiper*». (nous soulignons). Quand même, il ajoute: «Sprenger-Charolles a bien montré que ni les capacités d'anticipation, ni la vitesse, ne peuvent être les critères décisifs pour opposer les 'bons lecteurs' aux autres». Le dernier modèle auquel il fait référence et, selon lui, celui qui est «actuellement dominant» c'est le modèle interactif, «selon lequel la lecture serait le résultat de processus ascendants et descendants, que le lecteur expert régulerait à sa façon, en fonction de la situation de lecture et de ses propres objectifs.» (1997: 7).

Pour ce qui est de la relation entre lire et comprendre il donne comme exemple ce qu'il appelle «le lecteur expert», c'est-à-dire celui qui est habitué à la lecture de certains types de textes, et qui peut «comprendre des passages d'un texte sans avoir besoin de lire réellement ce qui est écrit» car il utilise des *stratégies d'anticipation* (nous soulignons) (1997: 7).

À son tour, M. Pipkin Embón, comprend la lecture en LM (dans ce cas l'espagnol) comme «une activité cognitive, qui implique une relation constructive où texte et lecteur interagissent. Le lecteur construit une représentation mentale du texte – modèle de signification – qui n'est qu'une de ses représentations possibles» (1998: 37). Elle affirme que malgré la diversité des définitions traditionnelles de la compréhension en lecture, où tous accordent sur la difficulté d'en donner une complète et acceptée par tous, on peut tirer des points communs: «la compréhension en lecture consiste en une construction de la représentation des textes à des multi-niveaux et elle s'améliore lorsque le lecteur construit plus de niveaux de représentation et plus d'inférences à chaque niveau». (1998: 37) (notre traduction).

Elle coïncide avec Souchon dans la synthèse des différents modèles qui interprètent le processus de compréhension, le *bottom up* et le *top down* (ascendant ou descendant pour lui), ce qui a permis le développement des modèles interactifs où le lecteur construit de manière active, variable, la signification du texte, avec des objectifs déterminés. Elle affirme – citant Solé, (1987) – que, de nos jours, «il y a un accord généralisé: le processus de la compréhension en lecture est du type interactif et que la signification n'est pas quelque chose qui est dans le texte, mais le résultat progressif de la construction que le lecteur réalise». (1998: 38) (notre traduction).

Or, il est évident que tout cela est valable en parlant de ce que les différents auteurs appellent le **lecteur expert**, sur lequel nous pourrions ajouter à ce qui a

été dit ci-dessus qu'il est capable d'interagir avec le texte, de l'interroger, et d'y trouver ses parcours logiques.

Tandis que pour Cassany (1991), l'apprenti-lecteur (AL) en LM a la tendance à croire que la compréhension d'un texte se produit quand il déchiffre tous ses mots, ce qui produit chez lui une lecture linéaire, sans hiérarchisation, coupée par des recherches dans le dictionnaire, donc ennuyante et pas très motivante. Le lecteur expert, au contraire, même s'il ne connaît pas tous les mots du texte, a une attitude différente, il lit en Z, il hiérarchise l'information, lit à partir de ses acquis préalables, fait des inférences à partir d'eux, cherche les idées principales, et finalement choisit les fragments du texte qui lui posent des difficultés et qui méritent de son attention pour leur consacrer plus de temps et d'attention. Après quoi, il décide les stratégies adéquates pour résoudre les problèmes et, dans un processus cyclique, vérifie et corrige les hypothèses du début.

Solé (1998: 127) en accord avec ces propos, pense que le point qui définit la différence entre un lecteur apprenti et un lecteur expert est justement la possibilité de se charger – lui-même – du contrôle de son processus. Et voilà pourquoi les erreurs et leur solution nous donnent de l'information sur ce que le lecteur comprend et s'il est capable de prendre les décisions correctes pour les résoudre. La lecture motivante que font les *lecteurs experts* est dirigée par le lecteur même qui peut relire à sa guise, s'arrêter par plaisir ou pour réfléchir, sauter des paragraphes, mettre à l'œuvre des actions pour remédier les incompréhensions – dans une activité d'ordre métacognitif d'évaluation de la propre performance – , enfin «une lecture intime et donc *individuelle*». (1998: 43) (nous soulignons).

Finalement, nous revenons à Souchon (1997: 7) qui nous donne sa définition personnelle de la compréhension:

Comprendre un texte, c'est comprendre comment il se fait qu'un message qui me vient de l'extérieur, sur un support que je peux manipuler, toucher, jeter à la poubelle, etc., comment ce message me concerne et m'implique, moi, alors que je n'ai pas été spécialement désigné comme étant le destinataire visé; comment il se fait que je puisse construire une relation avec l'émetteur d'un tel message, précisément à travers le texte que j'ai sous les yeux, au point de faire partie intégrante du circuit de communication que celui-ci instaure. La compréhension de textes permet au lecteur de réfléchir sur sa place à lui dans la société, sur sa relation avec les autres, avec le monde et avec lui-même. (...) Comprendre, c'est un travail qui n'a pas de terme, sur notre propre relation avec le monde, avec les autres et, bien entendu avec nous-mêmes: relation

dans laquelle, c'est l'Autre qui constitue le pôle déterminant et à mon sens, moteur.

Or, quand on commence à déplacer notre regard vers **la lecture en LE**, nous partageons avec Souchon que presque toute la bibliographie parle de compréhension et que «il y a très peu de travaux sur l'activité lective elle-même en LE» (1997: 11).

Lui même, une fois de plus, fait le parcours critique des modèles de compréhension de textes en LE: d'abord, Patricia Carrel avec les schémas de contenu et textuels, avec l'objection pertinente qu'il faudrait adapter les schémas lorsqu'on passe d'une langue à l'autre, ce qui revient à envisager un long travail de reprise des schémas de l'apprenant dans sa LM pour arriver à l'étape de la compréhension en LE.

Après, Daniel Gaonac'h qui dit que le lecteur en LE reste pris par les unités de bas niveau, ce qu'il appelle «le paradoxe de la lecture en LE» (1997: 13) parce qu'il y a une coupure entre les processus haut-bas qui caractérisent cette lecture. Pour lui, le moment décisif est celui où entrent en jeu la mémoire et l'oubli des informations littérales. Souchon dit que les psychologues cognitifs appellent ceci «*la surcharge cognitive*».

Ce point apparaît aussi chez D. Gile qui à son tour explique que, dans le travail de compréhension en vue de la traduction, il y a une *composante cognitive*, qui implique «la réception dans une langue et la production dans une autre» (2001: 382): le lecteur doit faire un effort d'analyse et de production, et faire face aux problèmes qui surgissent de cette «surcharge cognitive» que produit des erreurs ou des «ruptures d'équilibre».

Souchon généralise: «tout apprentissage entraîne toujours une surcharge cognitive» (1997: 14). Et pour exemplifier ceci, il prend justement le cas où l'enseignant demande à l'apprenant de traduire un texte, ce qui représente, selon lui, une activité langagière extrêmement compliquée que les enseignants, nous, «nous avons tendance à croire que l'élève sait déjà faire (...) qu'il a déjà appris à le faire» (souligné dans l'original).

Ce type de représentations de l'enseignant sous-tendent, et nous le verrons plus loin en parlant du résumé, des pratiques qui peuvent être améliorées.

Finalement, même si le modèle de Gaonac'h ne fait pas de références à la dimension socioculturelle – qui est d'ailleurs prise en compte par Carrell – il y a des remarques sur le plan pédagogique sur la convenance de travailler sur le bas niveau afin d'automatiser certaines opérations, ce qui permettra à l'apprenant d'arriver à celles de haut niveau, ainsi que des recommandations d'exercices de paraphrase pour ne pas rester pris aux formes du TO.

Dans ce même sens, Sánchez, S. (2000: 134) dans les conclusions d'un travail de recherche sur l'étude du transfert vers la LM de l'application de stratégies de lecture en LE signale que: "Il est important à remarquer que quelle que soit la procédure utilisée pour faciliter l'acquisition de (...) la compréhension (...), il est prudent d'insister sur l'ordre grammatical sous-jacent dans chaque système linguistique, ainsi que travailler ce qui est conceptuel et les différents éléments sémantiques où ce dernier s'appuie. Il faut tenir compte du sens des textes et des réseaux énonciatifs approfondis par la Linguistique de l'énonciation dans ce dernier développement pragmatique, et penser que celui qui apprend est toujours l'axe autour duquel tourne la pédagogie de langues. D'autre part dans la production discursive il est important de profiter des ordres et cadres cognitifs de celui qui parle (informations, représentations et réseaux de rapports) puisque ce sont ceux qui permettront la création linguistique et la stimulation permanente de la compétence de celui qui processe l'information".

Il est indéniable que le modèle de l'Approche Globale de Sophie Moirand est celui qui nous a inspirée à propos de notre pratique enseignante depuis plus de vingt ans. Or, Moirand même affirme après des années de recherche et de pratique que «dans l'apprentissage d'une LE, la classe demeure souvent le seul lieu d'exposition aux discours de l'autre culture, lieu dans lequel se développent des formes d'interactions particulières (...) et dont on ne mesure pas encore les effets sur l'apprentissage d'une compétence discursive» (1996: 6). Elle continue en postulant que l'observation des traces linguistiques de l'acquisition des compétences textuelles ainsi que des conditions d'apprentissage locales «ouvre de nouvelles perspectives pour l'élaboration de programmes de perfectionnement en langue comme pour la formation des enseignants».

C'est justement ce modèle penché surtout sur la considération de la lecture comme un fait socialement capital - auquel Souchon adhère aussi - celui qui a inspiré nos recherches lors de l'enseignement de la lecture en LE, d'une part.

Mais, d'autre part, nous tenons à prendre en compte les recherches que parallèlement à notre activité d'enseignement nous menons en Traductologie avec le groupe GITE³ depuis 1994, surtout en ce qui concerne nos travaux sur la description des discours et les critères d'évaluation de traductions spécialisées. Pour ce qui est des recherches en Traduction, ci-dessus nous venons de citer D. Gile, et nous prendrons maintenant quelques propos de J. Dancette, quand elle s'occupe de la compréhension en vue de la traduction, et la définit d'abord comme «le résultat d'opérations de confrontation et de synthèse entre le sens littéral et le sens contextuel de l'énoncé» (1995:19). Nous avons déjà expliqué ceci dans notre travail «La Faute et sa source»⁴, en étudiant les fautes rencontrées lors de l'évaluation formative de traductions spécialisées en tant que manifestations de la compréhension ou la non-compréhension: «Le sens littéral est le sens qui est porté par les éléments linguistiques du texte, ce à quoi renvoie un mot dans le système de la langue. Et le sens contextuel ou signification, ce à quoi renvoie le signe lorsqu'il est inscrit dans un contexte donné, lorsqu'il s'insère dans un énoncé issu d'un acte de parole. Il est donc essentiel de préciser que dans la compréhension d'un énoncé donné la compétence linguistique du lecteur est aussi importante que la compétence extralinguistique, ses connaissances du monde et son savoir sur le sujet. La compréhension est essentielle et il s'agit d'une compétence centrale et complexe, pour pouvoir passer un message d'une langue à une autre. Et cette compréhension s'appuie sur le pilier du sens littéral mais aussi et surtout sur le pilier du sens contextuel. Car pour comprendre un texte il faut avoir des compétences linguistiques définissables, des compétences d'analyse logique, des capacités pour faire des inférences, des capacités de déduction, des capacités pour utiliser les connaissances extralinguistiques au moment d'analyser un texte, et des capacités à déceler l'ambiguïté entre autres.» (2000: 6-7).

³ GITE: Groupe de Recherche en Traduction Spécialisée, Fac. des Humanités et Sciences de l'Éducation de La Plata (UNLP), Freyre et al. Voir bibliographie.

⁴ Forte Mármol, A.; Vieguer, F.: (2000) «La faute et sa source».

Dancette affirme qu'au moment de décrire le phénomène de la compréhension elle trouve de difficultés méthodologiques, à savoir: «un texte peut se comprendre analytiquement, c'est-à-dire logiquement, mais aussi (...) synthétiquement, de façon globale et intuitive» (1995: 82-83). Ce qu'elle explique à ce propos est que cette composante intuitive «échappe à notre analyse», mais que nous pouvons étudier les composantes rationnelles.

La deuxième difficulté relève du caractère ouvert de la compréhension: «La compréhension est un processus qui n'a pas de limites et qui peut être poussé toujours plus loin» (1995: 83), dit-elle en coïncidant avec Souchon. Voilà donc un enjeu très intéressant pour la vérification de la compréhension dans une production du genre résumé: si celui-ci rend adéquatement le sens du TO, «sera considéré comme indiquant qu'un *seuil de compréhension* a été atteint» (nous soulignons). Et ceci dans le même sens de Gile quand il parle du «seuil de confort» (1990, cité par Dancette, 1995: 58) pour le traducteur, qui n'est jamais censé avoir une compréhension totale des notions du TO. Et de même que pour De Beaugrande, (1980, cité par Dancette, 1995: 58) qui affirme que le traducteur fixe un «seuil de terminaison» à la manière borgienne puisqu'on peut toujours aller au-delà et continuer à approfondir l'interprétation et à changer nos propositions.

Quant à la troisième difficulté, elle relève de notre objet d'étude, c'est-à-dire, pas la compréhension en soi mais «les objets linguistiques qui l'expriment (...) indices (imparfaits) de la compréhension ou non-compréhension». Voilà pourquoi nous parlons de la portée des fautes rencontrées, car, «une faute de sens à propos d'un terme est un indicateur de l'élément linguistique qui fait problème au niveau microstructurel, mais révèle parfois une plus grande incompréhension au niveau macrostructurel» (1995: 83).⁵

⁵ Voir en annexe 6 la grille d'évaluation proposée dans le travail *Traducción científico-técnica francés-español: criterios de evaluación* (Freyre, M.L. et al., 1998), Forme de l'Expression/Forme du Contenu au niveau microstructurel avec trois niveaux:

1. Le niveau phonographémique où nous avons retenu les conventions d'écriture formelles, les fautes d'orthographe et de frappe, les normes de ponctuation, parmi autres.
2. Le niveau morphosyntaxique qui contient les phénomènes morphologiques et syntaxiques les plus utilisés, ceux qui s'écartent de l'usage et enfin ceux qui s'écartent aussi bien de la norme que de l'usage.
3. Le niveau lexicologique/terminologique/phraséologique où nous avons inclus les termes spécifiques de la discipline, le choix lexical utilisé dans d'autres domaines et dans le vocabulaire général, de même que la phraséologie liée à la discipline traitée.

La quatrième difficulté peut arriver quand le sens littéral n'est pas adéquat avec le sens contextuel, c'est le cas de certaines expressions qu'on ne peut pas isoler du contexte.

Finalement, face au problème de la recherche d'équivalents en LM, ce transfert linguistique peut entraîner une modification dans la compréhension et a besoin de l'utilisation de certaines stratégies auxquelles il faut faire attention pour éviter des effets nuisibles.

Nous trouvons que les études de la traduction nous apportent quelques réponses concernant surtout les enjeux de la relation entre deux langues, quand il s'agit de la compréhension en LE et de l'expression en LM, et des comportements des étudiants face au texte en LE. Devant la complexité qui se présente au moment de décrire le phénomène de la compréhension, nous n'oublions pas que notre objectif n'est pas de former des traducteurs mais des *lecteurs autonomes*. Donc, nous ne pouvons pas exiger une traduction comme production finale, mais un résumé en LM qui, paradoxalement, serait le recours possible pour vérifier la compréhension de la LE. Voilà pourquoi, dans cette interface, nous avons ressenti le besoin d'inclure dans ce cadre quelques théoriciens de la traduction.

Après ce parcours sur la lecture-compréhension, nous trouvons nécessaire de faire le point sur d'autres notions qui, ayant déjà apparues se trouvent étroitement liées à elle et donc à notre problématique: les acquis préalables, le résumé et les stratégies.

3.1. Acquis préalables.

Au début de notre travail, lors de la présentation de notre réalité quotidienne, nous avons déjà remarqué l'importance évidente que les acquis préalables de nos étudiants ont au moment de planifier les cours et dans le choix du matériel. Ce point, dans notre pratique et dans le processus de compréhension et production de textes, a toujours été un enjeu. À ce sujet, Ana María Morra de la Peña dit: "Comprendre signifie mettre en rapport l'inconnu avec le connu qui est organisé dans notre esprit sous forme de structures

cognitives. Pour comprendre ce que nous lisons, il ne suffit pas d'avoir une bonne maîtrise de la langue si on ne sait rien sur le thème de notre lecture. Pour qu'il y ait de la compréhension il faut que le sujet-lecteur ait acquis une masse critique d'information sur le thème qu'on appelle information de fond» (1997: 47) (notre traduction).

Selon Coste (1997), les composants d'une compétence de communication, c'est-à-dire, linguistique, discursif, socioculturel et référentiel sont les connaissances nécessaires pour comprendre tout énoncé verbal (cité par Sánchez, 2003: 77).

Ces connaissances, donc, peuvent porter sur le contenu thématique du texte, à savoir: le domaine ou contenu disciplinaire, les faits décrits, la manière dont le texte lui-même est construit. Elles peuvent évoquer un contexte plus large, celui de la culture en tant qu'expériences vécues, celui des produits d'une communauté déterminée. C'est ce que les auteurs en général appellent «les connaissances du monde», celles qui sont censées être partagées, l'ensemble des savoirs ou des informations qu'un sujet acquiert et qui leur permettent de mettre en rapport l'information inconnue avec celle qu'il possède.

Et puisqu'il s'agit de voir comment ces connaissances fonctionnent dans le cas de la lecture en LE, nous reprenons les dires de Souchon: «Dans les travaux sur la lecture-compréhension en LE, il nous paraît tout à fait impossible de ne pas tenir compte des acquis antérieurs des lecteurs dans le domaine de la fréquentation des écrits. Ces acquis, nous l'avons vu, interfèrent directement sur le processus de reconstruction du sens» (1997: 41). C'est dans ce sens que Bacigaluppi et al. conseillent de tenir compte des «acquis textuels et discursifs relevant de la socialisation textuelle des étudiants» pour axer nos pratiques de lecture sur eux.

Or, c'est sur les acquis préalables – pris dans un sens large – que les étudiants font leurs inférences⁶: «la compréhension – au niveau pragmatique – est en fonction des connaissances culturelles, de type extralinguistique, qui se rattachent au texte. Celui qui comprend utilise ces connaissances par le jeu

⁶ Inférence: «mouvement central de la pensée qui va du connu à l'inconnu, mettant en rapport deux instances au moyen d'hypothèses, jusqu'à aboutir à une confirmation. Une fois nos hypothèses confirmées, nous les incorporons à notre mémoire à long terme qui de là se voit modifiée et enrichie» (Lescano, M. 2001: 7, notre traduction)

d'inférences ou de références extratextuelles, par la capacité d'établir des liens analogiques avec les faits culturels spécifiques ou des expériences humaines » (Sánchez, 2003: 76).

L'importance des acquis sur les inférences est aussi remarquée par Mabel Pipkin Embón (1998:39): «Lorsqu'un lecteur entame la lecture d'un texte, celle-ci subit l'influence, d'un côté, de ses connaissances préalables et, de l'autre, des caractéristiques du texte. Apparemment, les types de connaissances préalables sont organisés dans des structures schématiques ou schémas qui se voient activés par le même texte». Mais elle ajoute que ces connaissances préalables sont utilisées aussi au moment de décider quelle est l'information importante à récupérer du texte, c'est-à-dire au moment où le lecteur régule et contrôle son propre processus cognitif: «La connaissance préalable d'un thème déterminé facilite la formation d'une macrostructure correcte des textes, séparant les idées principales des accessoires» (1998:42) (notre traduction).

Or, il faut tenir compte que, concernant les acquis thématiques, bien qu'ils pourraient accélérer le processus de compréhension inférentielle, ils pourraient devenir, au moment de la compréhension d'un texte, un facteur d'interposition non pertinente (Viramonte de Avalos, 1997: 36), c'est-à-dire le procédé par lequel la connaissance préalable liée à un contenu est activée mais l'information n'appartient pas au texte.

À leur tour Bruno de Castelli et Cohen de Beke (1996: 62) ajoutent: «La maîtrise d'une langue n'est pas la garantie de la compréhension. L'expérience ou la connaissance préalable du lecteur sur le topique en question est un facteur important dans la compréhension d'un texte» (notre traduction).

Nous pouvons remarquer alors que les acquis préalables sont liés non seulement à la compréhension mais aussi à la production ultérieure sollicitée, voire à la rédaction du résumé que nous traiterons tout de suite.

3.2. Résumé.

Comme nous l'avons déjà cité au début de notre travail, pour réussir l'examen de la matière, les étudiants doivent faire un résumé en LM d'un texte de leur spécialité, dont le but est de constater la compréhension de la LE.

Donc, pour commencer avec ce sujet, il nous semble important de poser deux questions fondamentales: a. Qu'est-ce que c'est un résumé?

b. À quoi nous sert-il?

Le résumé peut être pris comme un genre discursif avec certaines caractéristiques particulières: il a des rapports avec un texte d'origine et, en même temps, il réunit des conditions d'autonomie. On peut dire aussi que le terme fait référence d'un côté à la production même, et de l'autre à l'activité résumante (le processus). Ce qui revient à nous faire réfléchir sur l'importance que nous accordons au résumé en tant qu'outil pédagogique (stratégies) et en tant qu'outil d'évaluation.

Nous essaierons par la suite de répondre aux questions posées. Pour ce qui est de la première, la production que nous appelons *résumé* - et qui s'approche plutôt de ce qu'en didactique de FLE on appelle *compte-rendu* ou *synthèse* -, est étroitement liée aux stratégies nécessaires pour établir le thème d'un texte, ses idées principales et secondaires. Il «a besoin d'une concrétisation, d'une forme écrite et d'un système de relations qui ne découle pas directement de l'identification des idées principales» (Solé 1998: 145, notre traduction). Il suppose des rapports entre compréhension et production, et plus encore dans notre cas, de production en LM. Solé affirme que le résumé se fait sur les idées principales que le lecteur trouve, les rapports qu'il fait entre elles selon son objectif de lecture et ses acquis préalables. Quand ces rapports ne se font pas, le résultat est un collage de phrases juxtaposées où la compréhension s'avère difficile pour un lecteur qui n'a pas lu le texte d'origine.

Quivy et Van Campenhoudt (1995: 50), en parlant de la recherche en Sciences Sociales, trouvent que, étant donné l'objectif de la lecture pour s'informer et apprendre, «faire le résumé d'un texte consiste à mettre en évidence ses idées principales et leurs articulations de manière à faire apparaître l'unité de la pensée de l'auteur. C'est le but premier des lectures exploratoires et c'est donc l'aboutissement normal du travail de lecture. (...) *La qualité d'un résumé est directement liée à la qualité de la lecture qui l'a précédée*» (nous soulignons) (1995: 56). Ils ajoutent que l'étudiant doit s'exercer à faire des résumés et que c'est justement avec de l'expérience que cette production sera de bonne qualité.

Selon Laurent (1985: 73) le résumé serait «la réécriture d'un texte antérieur selon une triple visée: le maintien de l'équivalence informative, la réalisation d'une économie de moyens signifiants et l'adaptation à une situation nouvelle de communication». Ces trois éléments pouvant s'expliquer comme suit: d'abord, la représentation des informations essentielles du texte et de la pensée de l'auteur; ensuite, la présentation de tout cela avec une diminution sensible du nombre de mots, et de cette manière, une élimination d'information redondante et secondaire dans certains cas; et enfin, une adaptation à une nouvelle situation communicative avec un autre but que celui de l'auteur.

Ceci dit, nous pouvons proposer à des fins utiles que le résumé étant un genre discursif qui serait le complément et l'aboutissement naturel de la lecture-compréhension avec un but d'apprentissage, nous prendrons comme point fort la triple visée proposée par Laurent pour essayer d'évaluer la compréhension.

Quant à la deuxième question, puisqu'il nous intéresse en tant que produit final d'expression (LM)- compréhension (LE), nous affirmons avec Giasson que pour comprendre un texte, le lecteur devrait se former une représentation globale de lui. «Le résumé, de ce fait, a été considéré comme une façon de cerner le processus de compréhension. (...) Résumer un texte révèle en plus chez le lecteur des habiletés supplémentaires de jugements sur l'information. Dans un résumé, il faut prendre des décisions sur l'importance relative des éléments, il faut sélectionner et hiérarchiser, ce qui exige une participation plus active que la compréhension seule» (1996:81-82).

Il est évident que les propos de van Dijk (1983:58-59) sont sous-jacents dans toutes ces définitions: «en plus de comprendre et d'interpréter des relations de signification générales des textes et de déduire un ou plusieurs thèmes d'un texte, les sujets parlants sont capables de faire un résumé du texte, c'est-à-dire, de produire un autre texte qui garde des rapports très spéciaux avec le texte d'origine, car il reproduit brièvement son contenu. Même si, comme nous le verrons, les différents sujets parlants apportent différents résumés du même texte, ils le font toujours en s'appuyant sur les mêmes règles générales et conventionnelles, les macrorègles» (notre traduction)

Ces macrorègles à appliquer pour un résumé selon le modèle de van Dijk sont:

- Élimination ou suppression (de l'information secondaire et redondante)
- Sélection
- Généralisation (recherche de termes englobants)
- Construction ou intégration (production de l'idée principale)

Giasson (1996: 81) apporte aussi sur des avantages plus généraux: «L'habileté à résumer est régulièrement sollicitée dans la vie quotidienne de chacun et chacune; comme adulte, nous avons souvent à résumer un livre, une pièce de théâtre ou un film, si ce n'est par écrit, du moins de façon orale».

Tout ce qui revient à coïncider avec les dires de Laurent, pour qui «l'utilité sociale du résumé est difficile à nier» (1985: 71).

Et pour revenir à nos objectifs: «Il n'est pas sûr qu'à travers une série de questions-réponses on puisse évaluer la compréhension du lecteur» (Solé 1998: 100). Si on ne leur demande que la réponse à des questions ou la solution d'exercices sur l'information contenue dans le texte, la lecture n'est pas une activité communicative pour Souchon (1997: 23).

Dans un projet de recherche mené à l'Université de Rosario dont le but était d'analyser les stratégies mises en jeu dans les processus de compréhension – sélectionner, hiérarchiser – pour arriver à la représentation de la signification d'un texte, les auteurs (Rébola et Stroppa) affirment qu'en étudiant lesdites stratégies, on approfondit la connaissance de la compréhension et la reproduction du discours. Dans ce cadre, elles concluent, d'une part, que «le résumé est un instrument d'apprentissage fondamental pour le développement des habiletés de compréhension et pour mettre à l'épreuve les résultats du processus de lecture», et de l'autre, que le résumé «est un type de stratégie courante (...) dans la vie quotidienne (...) et qu'il est incontournable pour travailler des textes d'étude dans le milieu académique» (1998: 32) (notre traduction).

Dans ce même travail de recherche, Tarquini et al. concluent, d'après une enquête menée auprès d'étudiants et de professeurs dans le but de «reconnaître les stratégies (cognitives et linguistiques) que les enseignants utilisent pour résumer un texte (...) et leur influence sur l'enseignement et l'évaluation du produit» (1998: 61) (notre traduction), que le résumé étant un

type de texte demandé aux étudiants sans l'avoir enseigné de manière systématique et accordée au sein de l'institution, généralement il n'est pas évalué.

Ceci dit on peut accorder avec ces auteurs que les représentations des enseignants sous-jacentes à cette constatation nous montrent que le résumé est pris comme un outil d'apprentissage censé d'être connu et utilisé par les étudiants et donc à leur guise.

Or, nous partageons avec Gile – quand il parle de la traduction – que notre travail d'apprentissage de la compréhension de textes en LE est «celui d'un savoir-faire d'abord et (...) d'un complément de savoir» (2001: 381) dans le sens où il se produit un enrichissement des connaissances de l'apprenant dans son domaine de spécialité. Mais, cet enrichissement linguistique est double, puisqu'ils appréhendent une LE et en plus ils se voient obligés de chercher dans leurs connaissances de spécialité le *comment dire* en langue maternelle, pour pouvoir rédiger le résumé, ce qui les rend conscients de leurs insuffisances linguistiques en LM.

Ceci dit, il s'en suit que nous sommes penchée à étudier le résumé comme outil d'évaluation en tant que «fenêtres sur le processus et les méthodes de l'apprenant» (Gile, 2001: 384) qui vont nous permettre de réorienter nos interventions.

3.3. Stratégies.

Arrivés à ce point, il est indéniable l'emboîtement des notions que nous sommes en train de présenter et que c'est assez difficile de les séparer comme on le fait par des besoins de clarté. Donc, récapitulons: les objectifs précédant la lecture sont déterminants pour la compréhension, soit ceux que le lecteur se pose lui-même, soit ceux qui sont posés par un autre, mais qui ont été acceptés. Ce sont ces objectifs qui, à la fois, détermineront les stratégies que le lecteur activera.

Habilités, techniques, procédés, règles, compétences, stratégies. Autant de termes utilisés par les auteurs que de nuances qui empêchent de dire qu'ils sont synonymes mais qu'il y a de fortes ressemblances.

En accord avec R. Pasquale (2002) qui dans son Rapport-projet DEA a consacré un chapitre à présenter les définitions et taxinomies des stratégies pour essayer de remédier au flou terminologique autour de ces concepts, nous n'allons pas nous attarder à le répéter mais à reprendre celles qui nous paraissent les plus adéquates à notre travail.

Nous commencerons par faire un parcours rapide de quelques définitions plus générales pour ainsi pouvoir arriver aux stratégies lectives qui nous intéressent plus particulièrement..

Pour Kintsch et van Dijk (1983) une stratégie c'est «une représentation cognitive globale de moyens pour atteindre un objectif de manière rapide, efficiente et avec le minimum d'effort».

Lescano, M. (2001: 7) dans un Séminaire à l'UNESCO définit: «nous appelons stratégie un schéma global d'action formé dans la mémoire à long terme qui, une fois automatisé permet d'agir efficacement dans une situation nouvelle. Les stratégies ont besoin d'être apprises et appliquées avant de s'automatiser» (notre traduction).

Cubo de Severino (2002: 22) adhérant au modèle de van Dijk et Kintsch précise une définition de stratégie discursive: «ce sont des procédures flexibles et orientées vers un but, qui opèrent sur plusieurs niveaux à la fois et qui interagissent à différents moments du processus» (notre traduction).

Pour Sánchez, S. (2000: 19) «Les stratégies sont des planifications conscientes et flexibles que le lecteur utilise et adapte aux tâches et aux textes spécifiques; elles donnent l'emphasis à la planification sous le contrôle du lecteur, le processus de raisonnement que celui-ci développe pour comprendre le texte et la nature adaptative du processus de compréhension. Cette planification change selon le type de texte et le but du lecteur» (notre traduction).

Selon Crespo, N. (1997: 61) les stratégies lectives sont plus complexes que les simples habiletés et vont au-delà des règles sur les techniques d'étude conseillées généralement. Les stratégies sont ciblées même si cela n'est pas conscient.

Ce que Morra de la Peña (1997: 45) appelle «habiletés de compréhension du texte», en remarquant le besoin de les enseigner, se correspond avec la notion que nous appelons stratégies (notre traduction).

Viramonte et Carullo, de leur part, les appellent «opérations cognitives».

Solé établit une première grande distinction entre stratégie et procédé (qu'elle assimile à règle, technique et habileté): la première est un ensemble d'actions ordonnées et finalisées. Elle continue à dire qu'il y a des actions automatisées, d'autres où l'on suit un mode d'emploi d'une façon contrôlée, et d'autres encore où nous utilisons «notre capacité de pensée stratégique» même si elle ne fonctionne pas comme une recette parce qu'il faut l'adapter aux conditions. Donc la stratégie a comme point commun avec les autres procédés son utilité pour réguler l'activité, puisque son application permet de sélectionner, évaluer, continuer ou abandonner des actions déterminées pour arriver au but proposé. On peut les généraliser mais pour que son application soit correcte, elles ont besoin de les contextualiser. Elles impliquent une auto-direction et un auto-contrôle, c'est-à-dire l'évaluation de son propre comportement en fonction des objectifs et la possibilité de faire des modifications si besoin. C'est à l'opposé des procédés plus spécifiques et dont la réalisation automatique n'a pas besoin de contrôle ni de modification.

Il en découle que les stratégies sont étroitement liées à la métacognition puisqu'elles permettent de contrôler et de ménager notre action intelligente. Nous en proposons deux définitions intéressantes:

Pour Sánchez (2000: 23) «la métacognition réfère aux connaissances que le sujet possède sur son propre fonctionnement cognitif et sur ses essais de les contrôler». C'est lui qui établit les critères de compréhension qu'il va atteindre, les juge, les met en fonctionnement de manière consciente.

Klett et al. (2003: 272) explicitent: «par métacognition nous comprenons, d'une part, l'ensemble de connaissances introspectives conscientes qu'un apprenti possède sur ses états cognitifs, sur les opérations qu'il est capable de faire et de l'autre, la capacité de cet individu pour contrôler et planifier ses propres processus de pensée et ses produits, tenant compte de l'activité à réaliser et de l'objectif à atteindre».

Finalement, nous citons la définition apportée par Pasquale (2002: 47) «Les stratégies lectives sont des *actions sensées imputables à des sujets particuliers appartenant à des formations sociales précises*».

Bref, après la relecture de différents auteurs cités par Pasquale et d'autres, nous tenons à dire qu'en révisant les notions clés qui déterminent les distinctions parmi les définitions, nous trouvons des points forts communs, à savoir:

- La forme d'acquisition (innées/ apprises),
- La possibilité d'amélioration (peut-on intervenir pour les changer?),
- La dépendance du contexte et du but,
- La flexibilité (adaptables et contrôlables).

Une définition adéquate devrait porter en soi ces traits, nous présenterons donc une définition opérationnelle de stratégies – lectives, métacognitives.

Les stratégies lectives sont des actions mises en jeu par un sujet dans le but d'arriver à la compréhension et à la production d'un apprentissage à partir d'un texte donné et qui sont fortement marquées par sa formation sociale. Sans entrer dans le terrain des théories d'acquisition du langage, mais plutôt dans celles d'acquisition des discours pour être mieux ciblés dans ce travail, nous dirons que ces actions sont le résultat de certaines «connaissances implicites» (Bronckart, 1996: 57) issues des «processus interactifs d'appropriation et d'intériorisation des entités discursives» en fonctionnement dans son milieu social. Dans ce sens, elles vont être adaptables selon le genre discursif et selon le but du lecteur qui pourra les contrôler et les changer à sa guise selon les résultats obtenus. Et comme elles sont le produit de sa formation socio-langagière, on peut intervenir pour les améliorer à partir du moment où les résultats ne sont pas satisfaisants, pour arriver à trouver ce que Souchon appelle «stratégies efficaces».

Plus loin, nous reviendrons sur tous ces concepts afin de les utiliser au moment d'analyser le corpus.

4. MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DE DONNÉES

4.1. Le corpus.

4.1.1. L'enquête initiale.

Nous avons préparé un corpus de données pendant un semestre, c'est-à-dire le temps qui dure le cours. Comme notre intention était d'analyser les résumés des étudiants, et ce à la lumière des enquêtes qui nous permettraient de mieux comprendre le processus, on a pris comme partie intégrante du corpus une première enquête (en LM) de type diagnostic que l'on a l'habitude de faire passer à tous les étudiants qui suivent le cours de Français le premier jour de classe (voir en annexe 1: Enquête initiale).

Cette enquête vise surtout à connaître les acquis préalables étant donné l'hétérogénéité de nos groupes-classe décrite dans notre terrain de la recherche. Elle considère trois grands domaines parmi les acquis des étudiants:

- a) les acquis de la langue maternelle, de la langue française et d'autres langues étrangères,
- b) les acquis des contenus disciplinaires selon l'étape de leurs études,
- c) les acquis des stratégies de lecture développées en langue maternelle ou en langue étrangère autre que le français.

Nous tenons à souligner que cette enquête a été répondue de façon anonyme par tous les étudiants. Cependant nous avons demandé à ceux qui travaillaient avec nous (cf. Notre réalité à l'Université), de faciliter leurs noms pour pouvoir faire après, dans le présent travail, le suivi personnalisé ciblé.

C'est à partir des résultats de cette enquête que nous faisons le choix des textes à travailler.

Les résumés.

Nous avons prévu former la deuxième partie de notre corpus avec les résumés en LM faits par un groupe d'étudiants-informants à partir d'un texte qu'on leur fournirait. Pour arriver à obtenir ces produits, il a fallu le travail pendant presque tout le semestre partant des observations déjà citées dans la première partie de notre recherche.

Nous avons constaté avec notre pratique enseignante qu'il fallait dès le début de nos cours se mettre d'accord avec les étudiants sur les «règles» du

genre discursif résumé, puisque les résultats étaient très hétérogènes. C'est ainsi donc que nous avons commencé à accorder avec eux quelques points, parmi lesquels on pourrait citer:

1. prévoir une présentation ou introduction du texte qui le situera par rapport à l'auteur, à la source et peut-être aussi au thème;
2. prendre une distance par rapport à l'énonciation: identifier et décrire à la troisième personne les idées présentées par l'auteur;
3. ne pas suivre nécessairement l'ordre du texte si on juge que cela montre mieux les rapports logiques;
4. ne pas commenter ou porter un jugement sur la pensée de l'auteur (en tout cas si on l'estime nécessaire le faire à la fin et énoncer clairement qu'il s'agit d'un avis personnel);
5. reformuler le texte sans en juxtaposer les extraits;
6. essayer de condenser le texte environ au tiers de sa longueur;
7. penser à obtenir un texte cohérent en LM de sorte qu'on puisse le comprendre sans avoir lu le TO.

C'est avec ces consignes que les étudiants ont pratiqué pendant le cours, d'abord en groupe par spécialité, pour arriver à le faire individuellement.

Et, à la différence du travail de R. Pasquale (2002), qui a travaillé sur une expérience avec le groupe-classe, nous avons décidé de le faire avec des travaux individuels, pour «préserver la dimension individuelle de la lecture» selon les mots de M. Souchon (1997: 26), mais toujours tenant compte d'une perspective didactique co-actionnelle (Puren, 2003: 56), qui considère avant tout l'apprenti-lecteur en LE comme un «acteur social qui doit accomplir des tâches dans des circonstances et dans un contexte donné, dans un champ d'action particulier». Ce n'est que dans le contexte social que les activités langagières prendront leur signification. D'ailleurs, dans une étude exploratoire menée par E. Klett et al. (2003: 275) qui a analysé la distance entre les verbalisations des étudiants et leur compréhension «effective» constatée au moyen des résumés en LM, les auteurs concluent que même «les interventions des enseignants (...) devraient s'effectuer individuellement au moment où l'on travaille sur la compréhension du texte et tout le long du processus d'apprentissage».

Les textes à résumer.

Au début, nous avons décidé de demander à deux groupes d'étudiants de faire un travail volontaire comme informants parmi les groupes qui assistaient cette année-ci à nos cours: une vingtaine très hétérogène, composée par des étudiants en Lettres (1), Anglais (la plupart), Sociologie (3 ou 4), Philosophie (2 ou 3), Sciences de l'Éducation (2) et une vingtaine d'étudiants en Psychologie, donc un groupe assez «homogène» de par sa formation.

Notre intention était d'évaluer une dizaine de résumés de chaque texte, sachant que, étant donné l'époque de l'année où ils seraient en condition de le faire, c'est-à-dire la fin du semestre – période de passation d'examens – et la difficulté de la tâche demandée, on n'aurait pas une réponse de tous.

Les textes retenus à faire résumer sont:

Pour le groupe hétérogène d'étudiants: "Une certaine manière de concevoir et de dire le monde", entretien avec le linguiste Claude Hagège. In: *Revue Label France*. France Diplomatie, n° 26, déc.1996, rubrique Coopération. (Voir en annexe 2).

Pour les étudiants en Psychologie: «Une conversation avec Philippe Ariès» Françoise Dolto. Macroscopie, France Culture, septembre-octobre 1977, in Sitio Internet Librería Xoroi. Barcelona, España. Biblioteca de Psicoanálisis, salas de lectura. Consulté le 12/6/04. <http://xoroi.com/ariesdolto.htm>

Chacun de ces textes peut être inclus dans la typologie de Jean-Michel Adam (1990: 89) comme un texte conversationnel-dialogal: «les travaux récents mettent tous l'accent sur le fait qu'une conversation se présente comme une succession d'échanges, une suite hiérarchisée de séquences appelées 'échanges'. Je range dans ce type la conversation téléphonique, l'interaction quotidienne orale, le débat et l'interview,...», puisqu'il s'agit dans le premier cas d'un entretien entre une journaliste et le linguiste, et dans le deuxième, d'une conversation entre deux spécialistes (un historien et une psychologue). Il faut souligner que pendant le cours nous avons travaillé des textes de ce type en groupe par spécialité et après individuellement pour les examens partiels.

Plus loin, dans la partie de l'analyse du corpus, nous expliquerons d'une manière plus poussée le texte choisi.

De plus, nous avons pensé à étudier non seulement le produit final – les résumés – mais aussi à essayer de déplacer un peu notre regard vers le processus qui aboutit à cette production au moyen d'un dispositif d'enquêtes.

Les enquêtes.

C'est ainsi que nous avons élaboré le dispositif méthodologique: des outils à partir du texte à comprendre (TAC) ci-dessus cité et l'organisation de la démarche à suivre. Ces outils de recherche, qui allaient se joindre à l'enquête initiale et aux résumés sont deux enquêtes (en LM aussi) du type métacognitif, l'une à répondre après une lecture balayage du texte que nous appelons Enquête préalable (Epréal), l'autre l'Enquête post-résumé (Epor). (Voir en annexes 3 et 5.)

Pour la conception de l'enquête préalable du TAC, nous avons suivi les critères que nous énonçons ci-dessous, en nous inspirant des propos de Jeanne Dancette (1995: 114):

- Un nombre assez réduit de questions afin de ne pas faire remarquer aux informants les problèmes possibles du texte.
- Des questions assez ouvertes ne facilitant pas la réponse, mais qui encouragent les informants à exprimer librement leurs réflexions.
- Les questions sont formulées en LM.

Suivant les mêmes critères de l'enquête initiale, les questions visent aux acquis préalables et aux stratégies des informants, afin de procéder à l'analyse contrastif.

Sur les sept questions, une (n° 1) concernait la reconnaissance du genre discursif présenté dans le TAC. Elle est en rapport avec la n° 7 qui sert à confirmer ou infirmer les stratégies utilisées pendant les cours pour faire un résumé, et sert aussi à la comparaison avec les stratégies utilisées en LM qu'ils avaient citées lors de l'enquête initiale. D'autres (n° 2 et n° 4) s'adressaient aux acquis préalables des informants sur les personnes citées et à la thématique du texte. Une question (n° 3) pointait les inférences thématiques à partir de la lecture balayage afin de les confronter après avec le résultat postérieur du résumé. Finalement, les questions n° 5 et n° 6 demandaient d'utiliser la

technique du soulignement à propos des difficultés apparentes dans cette première approche et de les justifier.

Le n° 8 comportait la consigne de lire et de résumer le texte.

Dans le cas de l'enquête post-résumé, puisque la consigne était d'y répondre une fois fini le résumé, les questions sont plus nombreuses – toujours en LM – dans l'intention d'approfondir les réflexions métacognitives des étudiants sur leurs représentations. C'est ainsi que parmi les questions, on a voulu continuer avec le critère d'insister sur les acquis et les stratégies, mais en ajoutant des questions plus précises sur la compréhension, où se mêlent les stratégies de lecture et de production du résumé aux composantes linguistiques – lexico-sémantique, syntaxico-sémantique. Aussi, quant aux acquis préalables, peut-on citer des questions par rapport à: la formulation d'inférences faites au moment de la lecture balayage du texte et leurs possibles confirmation ou infirmation; l'utilisation de leurs acquis culturels et de spécialité; leurs acquis de la LE et de la LM et, pour finir, à ceux concernant le résumé.

Pour ce qui est des questions sur les stratégies, on vise à celles qui sont en rapport avec le résumé – celles mises à l'œuvre au moment de résoudre les difficultés rencontrées lors de la compréhension et lors de la rédaction et une auto-évaluation de leur production – celles de la LM utiles en LE.

Pour finir, il y a des questions qui pointent plus spécifiquement la lecture-compréhension avec des consignes de: soulignement des difficultés retrouvées, explicitation du nombre de lectures du texte complet ou de certains paragraphes à problème, et la représentation des informants sur la qualité de leur lecture et leur production.

Mise en place du travail des étudiants-informants:

Comme on l'a déjà dit, ce n'est qu'à la fin du semestre, après plusieurs mois d'entraînement, que les étudiants peuvent accomplir cette tâche, avant l'examen final de la matière. On leur a demandé donc la solution des épreuves en leur fournissant le texte et les enquêtes avec les consignes de:

- a. travailler chez eux *individuellement*,
- b. répondre d'abord à l'enquête préalable en faisant une approche globale,

- c. lire et résumer le texte,
- d. une fois terminé le résumé, répondre l'enquête post-résumé,
- e. faire le tout la même journée.

Nous devons dire ici que, d'une part, il s'agissait de comprendre en vue de faire un résumé, sans oublier pour autant le fait d'apprendre quelque chose ou de s'informer. Les étudiants-informants savent bien que l'objectif visé avec leur activité lective et leur résumé est de fournir un corpus à notre recherche. D'autre part, ce que nous attendons d'eux donne un sens de plus à leur tâche, à laquelle ils se consacrent plus spécialement dans le but de bien faire, étant donné la motivation ajoutée par la situation d'être protagonistes d'une expérience qui précède leur examen de la matière et qui leur sert également de pratique individuelle. Cependant, au moment de se retrouver avec les travaux, et comme prévu, nous avons eu des difficultés de deux ordres: la première avec la date de remise des travaux non respectée. La seconde, la difficulté de la tâche qui est devenue pour certains une charge trop lourde, puisqu'ils ne se sentaient pas sûrs de comprendre le texte et le résultat a été donc le découragement ou la démotivation. Voilà pourquoi nous nous sommes retrouvée à la fin avec quatorze travaux du groupe hétérogène, et six de l'autre groupe.

Pourtant, une fois recueillis les travaux des étudiants-informants, nous nous sommes rendu compte qu'il s'agissait d'un corpus très riche et très intéressant dont l'analyse exhaustive échappait au cadre du présent travail. En conséquence, sachant que notre corpus n'est pas assez représentatif quant au nombre d'informants, nous avons décidé d'étudier les travaux des étudiants du groupe hétérogène sur le texte «Une certaine manière de concevoir et de dire le monde», entretien avec le linguiste Claude Hagège (14 résumés – voir en annexe 4 – avec leurs enquêtes) et de laisser pour une prochaine étape l'étude du texte de Psychologie et le croisement des résultats des deux textes.

5. Analyse du corpus.

5.1. Considérations générales.

Nous rendrons compte ici de l'analyse de notre corpus, qui nous permettra de répondre à nos questions de départ et de vérifier notre hypothèse. Pour commencer nous voulons examiner de plus près le texte retenu à résumer que nous avons cité dans notre partie de Méthodologie de recueil de données. Nous avons décidé de l'expliquer en ce moment pour des raisons méthodologiques de clarté, et aussi parce que nous citerons dans cette partie des extraits du corpus. Il est à remarquer que, au moment de citer les résumés des étudiants, nous ne pouvons que le faire en LM, puisqu'il est évident que la traduction de ces textes ne montrerait pas les problèmes rencontrés dans la langue des étudiants.

Le texte en question étant un entretien, nous pourrions dire avec P. Lane qu'il s'agit d'un *épitexte*⁷, puisque le thème initial de la conversation est un ouvrage du linguiste qui venait de paraître (en 1996) *le Français, histoire d'un combat*. L'entretien, paru dans un magazine - *Label France* -, a une mise en page riche en images (8), quelques-unes avec des légendes, un gros titre entre guillemets, après quoi il y a à gauche la photo de l'interviewé et à droite, le chapeau. Celui-ci présente d'abord l'interviewé et son ouvrage, et après on pose des questions (3) qui seront répondues pendant l'interview. Il est suivi d'un sous-titre qui nous dit qu'il s'agit d'un entretien avec le linguiste Claude Hagège, dans des caractères plus gros que le chapeau. L'entretien est reproduit sous forme de quatre colonnes, où les questions de la journaliste sont en italique. Toute la première partie du texte – coïncidant pratiquement avec la première page – parle du rapport entre le pouvoir politique et la langue, en faisant un parcours de l'histoire fondatrice de la langue française depuis le Serment de Strasbourg de 842 jusqu'à la fin de la Seconde guerre mondiale, où l'anglo-américain commence sa diffusion.

La deuxième partie est consacrée aux rapports à d'autres langues, les emprunts, la création de mots avec un nombre considérable d'exemples et de statistiques. Il y a là une question de la journaliste, où elle mentionne la loi

⁷ Définition: «l'épitexte désigne les productions qui entourent le livre et se situent à l'extérieur du livre: l'épitexte public (épitexte éditorial, interviews, entretiens), l'épitexte privé (correspondance, journaux intimes)». P. Lane (1991: 94).

Toubon, ce qui donne lieu après à parler de la diversité linguistique, du multilinguisme, de la francophonie et son histoire, de l'importance de l'enseignement précoce des langues, et pour finir des arguments demandés par la journaliste pour apprendre le français de nos jours. C'est cette caractéristique du texte en question de parcourir une diversité de thèmes intéressants pour les étudiants de différentes formations qui nous a paru décisive pour l'utiliser avec le groupe d'informants hétérogène.

Le critère que nous avons retenu pour cette analyse est celui d'essayer de la faire d'une manière transversale, de façon à trouver les convergences et les divergences entre étudiants en ce qui concerne le procédural et le déclaratif. Pour cela, nous allons analyser en même temps les résumés et les enquêtes, visant les points forts que nous avons abordés dans le cadre théorique – les acquis préalables et les stratégies – toujours dans l'intention de vérifier notre hypothèse sur la compréhension en LE à travers les résumés en LM.⁸

Le groupe des étudiants-informants choisi pour cette analyse étant celui que nous avons appelé «hétérogène», nous passerons revue d'abord à sa constitution selon les études qu'ils suivent:

Lettres 1*

Traductorat en Anglais 7

Professorat en Anglais 1 (le N° 8)

Sociologie 2*

Sciences de l'Éducation 2

Philosophie 1

Comme nous l'avons déjà dit, ils sont quatorze, et leurs enquêtes et leurs résumés ont été numérotés dans l'ordre que nous venons de citer.

Les résultats de l'enquête initiale (cf. les réponses complètes en annexe 1.1 et 1.2) nous ont donné quelques renseignements sur leurs acquis préalables en ce qui concerne les langues et les contenus disciplinaires selon l'étape de leurs études:

^{8*} L'étudiant en Lettres (N° 1) et l'un des étudiants en Sociologie (N° 10) sont des garçons, le reste, ce sont des filles (et ce pourcentage est représentatif de nos cours).

Nous voulons remarquer que nous ne prendrons que les réponses les plus révélatrices du corpus des enquêtes, étant donné que la quantité de possibilités d'analyse qui en découlent dépasse largement le cadre du présent travail.

Quant aux connaissances sur la langue française, 9/14 déclarent ne l'avoir jamais étudiée, et le reste, seulement deux l'ont étudiée pendant 3 ou 4 ans à l'école secondaire (ce qui nous donnerait des connaissances de base); les deux autres, 2 ans à l'école secondaire et un qui l'a étudiée 1 an dans un institut privé.

En ce qui concerne la connaissance d'autres langues, 13/14 ont des connaissances de l'anglais, 8/14 ont des études avancées de cette langue et le reste, de base. Parmi eux, il y en a un qui a des connaissances de base de l'Italien, et un seul a étudié le grec deux ans

Quant à l'année de formation, ils sont répartis entre la quatrième et la dernière année, deux en troisième (âgés entre 20 et 25 ans). Il faut dire ici que ceci répond à une condition pour faire le cours, qui exige à certaines formations un seuil de matières réussies pour suivre le cours de Français, visant justement à profiter de leurs acquis de spécialité entre autres.

5.2. Acquis préalables

Ayant déjà décrit le groupe et les acquis qu'ils déclarent avoir, nous nous bornerons ici à l'analyse des réponses à quelques questions plus spécifiques du TAC dans les enquêtes, pour voir comment ils se sont servis de leurs acquis dans leur compréhension-production.

La première question de l'enquête préalable demandait la reconnaissance du genre discursif présenté dans le TAC, en s'appuyant sur ce qu'on a dit dans le cadre théorique sur les acquis textuels et discursifs relevant de la socialisation textuelle des étudiants. Tous ont reconnu le genre comme une interview de par sa forme, quelques-uns ont élargi cette définition en disant que c'est un texte informatif, citant la source et le nom de l'interviewé, et même en avançant le thème.

Cependant, au moment d'étudier leurs productions, nous avons trouvé deux cas (9 et 14) qui ont produit une nouvelle interview résumée au lieu d'un résumé, et un autre (12) qui a fait un résumé, mais à un moment donné il a reproduit le format d'interview.

Nous voulons dire ici que le cas N° 14 justifie dans l'enquête préalable ce qu'il fera:

J'entends que les résumés doivent respecter la structure du texte, les mots d'origine, et qu'ils doivent se réduire à un tiers. Je ne m'en sers pas, *je ne trouve pas qu'ils constituent la manière la plus efficace d'étudier. Je crois que le même temps qu'on met à faire un résumé, on peut relire plusieurs fois le texte, et réduire la perte d'information, y inclus les détails.*⁹

Nous parlerons plus loin de ce cas notamment au moment d'étudier les résumés comme nouvelle situation discursive.

Les questions 2 et 4 visaient aux acquis préalables des informants concernant les personnes citées et la thématique du texte. Tous déclarent ne pas connaître l'interviewé. Par contre, au moment de parler de la thématique, il y a deux groupes: ceux qui considèrent ne pas avoir de connaissances sur le sujet, et ceux qui l'associent, soit à la linguistique, soit à leurs études sur la traduction, aux langues ou à leurs intérêts particuliers (sur la défense des langues, en l'occurrence). Parmi ces derniers, quelques-uns révèlent être plus capables d'inférer au moment de la lecture balayage, puisqu'ils ont compris le thème plus largement. Les autres, ayant compris le thème, et qui avouent n'en rien savoir, ce sont ceux qui ne font pas d'études sur la langue dans leurs formations (cas 10, 11, 12 et 13).

Il faut rapporter également la question 3 – qui demandait d'énoncer les inférences thématiques à partir de la lecture balayage afin de les confronter après avec le résultat postérieur du résumé – à la question 1 de l'enquête post-résumé pour voir s'ils confirment ou infirment ces inférences. Dans l'Epor (question 1) il y a seulement 4 informants qui les ont changées. Le reste les a, soit confirmées, soit élargies par la lecture plus détaillée du TO. Voyons ces 4 cas de figure (6, 7, 8 et 13):

N° 6 Epréal: Je suppose qu'il va faire référence à *quelque chose se rapportant au langage* puisque c'est une interview à un linguiste.

Epor *Oui*, je croyais qu'il faisait référence à plusieurs langues et non pas au français en particulier.

Son résumé nous montre qu'elle a repris les idées correspondant au Français comme les seules importantes. Donc, il y a une convergence entre ce qu'elle dit et ce qu'elle fait. Ceci se voit confirmé par la question 12 de l'Epor où elle réaffirme:

Non, une fois terminé le résumé, elles n'ont pas changé. Le changement a eu lieu seulement entre les inférences antérieures et postérieures à la lecture.

⁹ Comme convention nous citerons: les informants avec de caractères plus petits; en italique nos soulignements; les extraits des résumés en LM sans correction des fautes.

Cependant, le résultat n'est pas très réussi, car elle est restée prise par les sujets qui ne la touchaient pas directement et donc, elle a éliminé d'autres thèmes importants. Nous verrons le phénomène contraire dans le cas N° 8 où, en fait, le résultat est le même.

N° 8 Epréal: Oui, quelques-unes, mais pas beaucoup.

Epor 1. *Oui, elles ont assez changé.* J'ai cru qu'il s'agissait d'un texte abordé d'un autre point de vue, un peu plus abstrait et ennuyant.

12. *La seule lecture m'a fait modifier mes inférences.*

Au début, l'informante ne formule pas ses inférences, et après, elle se contente de donner son opinion sur le texte. Il paraît que c'est compliqué pour elle de verbaliser les inférences, soit que la lecture balayage n'a pas été adéquate, soit qu'elle n'avait pas la motivation nécessaire d'après ce qu'elle définit comme un texte «ennuyant».

C'est un cas de mauvaises inférences explicites dans son résumé: il nous montre qu'elle s'est bornée à quelques idées qui tenaient à sa formation (professorat d'anglais). Elle particularise ce qui l'intéresse (l'anglais) et prend comme cause connue des faits qui dans le texte ne sont pas ainsi exprimés.

Hace referencia a las palabras "prestadas" del Inglés y como se adaptan ellos a la sintáxis y la fonética del Francés. A su vez aquellas palabras tomadas a "préstamo" de otros idiomas, como el inglés, gralmente son de tipo técnicas y se dan en ámbitos como el de la enseñanza, los servicios públicos, trabajo, publicidad, etc.

Ce qu'elle prend ici comme un sujet assez important pour lui consacrer un paragraphe d'un résumé court, n'est qu'un exemple dans le texte d'origine (TO), et les inférences l'ont amenée à affirmer ce que le texte ne dit pas.

N° 7 Epréal. À mon avis, il s'agit d'un *texte philosophique sur le langage*. L'auteur, un linguiste, présente apparemment une théorie sur quelque aspect linguistique ou sur l'analyse discursive en français.

Epor 1. *Oui, en fait, le texte est informatif* et plus technique que je ne le pensais. La thématique principale correspond au *contenu du livre*, plutôt qu'à l'opinion personnelle de l'auteur et à une nouvelle théorie.

12. *Oui, parce que j'avais eu une plus grande compréhension du texte.*

Pour arriver à la nouvelle conclusion j'ai comparé les premières inférences avec les informations que j'ai trouvées dans le texte.

Dans son résumé, elle fait preuve de beaucoup plus de ce qui est énoncé comme thématique principale, c'est un cas où nous pouvons clairement observer la difficulté du passage de la prise de conscience entre le procédural et le déclaratif, car elle ne déclare pas ce qu'elle fait en réalité. Ce n'est que dans la question 12 de l'Epor qu'elle arrive à mieux l'exprimer, et donc cette réponse coïncide avec le résultat de son résumé.

N° 13 Epréal. Le thème central, semble être *la présentation du livre de l'interviewé qui aborde la défense de la langue française*.

Epor 1. *Oui*, l'auteur du livre n'est ni politicien ni historien, *c'est un linguiste*. Le type du texte est celui que j'ai inféré auparavant.

12. Après le résumé je n'ai pas changé mes inférences, mais je les ai élargies. Ce que j'ai pu *percevoir* dans une première approche était très peu par rapport à toute l'information que j'ai obtenue pour faire le résumé.

Il est évident qu'elle n'avait pas dit dans la première ce qu'elle affirme comme inférence dans l'Epor, toutefois, dans son résumé, elle l'exprime bien dans les premières phrases:

Esta entrevista gira en torno a la cuestión de la lengua Francesa: la historia en su dimensión política y cultural, de este idioma; a su vez, su posición en el combate con el multilingüismo.

Bref, il y a eu des problèmes dans la compréhension, produit de mauvaises inférences à partir des acquis thématiques (le facteur d'interposition non pertinent dans notre cadre théorique), dans quelques cas, et de bonnes inférences qui n'ont pas pu s'exprimer clairement.

Passons revue maintenant à la catégorie des acquis qui semble poser le plus de problèmes dans les résumés: celle de l'expérience avec des textes produits pour et dans une société, voire une culture déterminée qui n'est pas celle des lecteurs.¹⁰ Le TAC, dès le début dans son chapeau, fait allusion à des faits et à des personnes peu connus ou méconnus des informants. Ceci a produit de nombreux problèmes de construction du sens:

N° 3 El autor de *la Cinquième*, el conocido lingüista Claude Hagège muestra en este libro, una visión ofensiva del destino de la lengua francesa condicionado por la historia política y cultural de Francia.

N° 6 El texto es una entrevista realizada por la revista Label France al lingüista Claude Hagège, profesor de *un colegio prestigioso de Francia* diplomado en árabe, chino, hebreo y ruso.
En su publicación de *la Cinquième* (...)

N° 9 Profesor de *prestigiosos colegios de Francia*, diplomado de árabe, chino, hebreo y ruso, autor de grandes ensayos, Claude Hagège presenta su obra 'El francés historia de un combate'.

Nous pouvons observer dans ces cas deux phénomènes qui relèvent de l'incompréhension produite d'un côté, à partir de la méconnaissance et de

¹⁰ Souchon (1997: 24-25) cite Peytard pour parler des problèmes retrouvés par les lecteurs alloglottes quand il y a une forte intertextualité dans le texte, et il est évident qu'ils ne peuvent pas connaître les textes d'une autre société auxquels on fait allusion. Peytard appelle ce phénomène «entailles intertextuelles».

l'autre, de la mauvaise utilisation des acquis textuels. Il est aussi évident que le premier phénomène – qui met en jeu des acquis culturels très spécifiques du public francophone – a produit un blocage dans la possibilité d'interprétation à partir des acquis, c'est-à-dire, c'est une conséquence directe.

Les informants ne connaissent pas *la Cinquième*, mais le texte dit qu'il s'agit d'une chaîne éducative publique. Le cas N° 3 le confond directement avec le titre de l'ouvrage en question et même le souligne. Il ne fait pas attention aux différences typographiques entre la majuscule de la Cinquième et l'italique qui marque le titre. Le N° 6 confond la Cinquième avec une publication, peut-être par la contiguïté du mot *publique*.

L'autre problème relève de la méconnaissance de l'institution, le Collège de France, qu'ils confondent avec leur notion de collège = école secondaire, sans remarquer la majuscule. Le résultat: ils le rendent en espagnol en l'assimilant, le N° 6 à *un* collège prestigieux, et le N° 9 à *des* collèges prestigieux, prenant probablement le x de prestigieux comme marque du pluriel.

Dans le cas N° 6, il apparaît un autre phénomène qui se répète dans d'autres: la traduction du titre de l'ouvrage de Claude Hagège. Le phénomène de traduire les titres ou les noms propres est assez particulier: ils traduisent parfois des noms qui pourraient être inconnus et ne le font pas avec d'autres qui sont censés d'être reconnus dans leurs acquis.

Exemples de noms traduits: N° 1 Senegal, Tunes, Cambod*ia*, Niger o Líbano; N° 2 Francisco 1º, Carlomagno, Alianzas Francesas; N° 6 Francia, Hombres de letras, Academia Francesa; N° 7 Estrasburgo, siglo de las Luces, Derechos Humanos, Tratado de Versalles, N° 8 Carlomagno, Derechos del Hombre y del ciudadano, Revolución Francesa; N° 9 Renacimiento, Revolución, Franco-Normandos.

Exemples de noms non traduits: N° 1 Serments de Strasbourg, N° 6 Claude Hagège, la Cinquième; N° 7 Claude Hegège, François I, N° 9 Strasbourg, François I, Charlemagne, Luther.

Il semble avoir une représentation différente du *comment dire* à partir du texte en LE. Nous pourrions dire qu'il apparaît un manque évident de certaines conventions en traduction dans le cas de noms propres, y inclus les étudiants en traduction.

Or, nous tenons à citer ici le cas N° 1, où nous trouvons que l'informant s'est très bien servi de ses acquis culturels – il étudie les Lettres et la littérature – qui lui ont permis de rendre d'une manière adéquate l'histoire de la langue française et même de saisir les stratégies intentionnelles de l'auteur. Quant aux inférences, il les a aussi formulées d'après ses acquis:

Je suppose qu'il aura rapport à la sociolinguistique ou à la philologie.

Et il ne les a pas changées après le résumé, ce qui revient à notre hypothèse du rapport entre les acquis et leur formation de spécialité, il a fait une lecture suivant les sujets qui lui intéressaient et il a laissé de côté le reste.

Concernant les autres réponses aux enquêtes qui touchaient aussi les acquis des étudiants, nous citerons quelques-unes que nous trouvons significatives. Par exemple, dans l'Epréal, quand ils justifient les difficultés rencontrées lors de la première approche:

N° 7 Renseignements historiques, processus, antécédents inconnus pour moi, que je trouve importants pour la compréhension du texte.

Dans l'Epor, le même informant cite le paragraphe des lignes 305-313, il assure y avoir trouvé des problèmes de vocabulaire et de compréhension car *la législation française lui est inconnue*.

Nous trouvons également des allusions aux acquis comme réponse à la manière de résoudre les difficultés:

N° 4 Le sens commun *et le fait de connaître un peu le sujet* m'aident beaucoup parce qu'on peut risquer et faire des prédictions sur ce qu'on ne connaît pas.

N° 12. Différents outils m'ont aidé à surmonter les difficultés: *les connaissances préalables, le contexte textuel* et le dictionnaire.

Et quand ils n'ont pas pu les résoudre:

N° 2 Je crois que j'ai eu des problèmes pour différencier francophones des francophiles, cela se doit peut-être à *un problème de niveau culturel*.

N° 6 *Au niveau culturel*: les événements historiques européens.

N° 13 *Au niveau culturel*: je ne connais pas le sigle GATT.

Pour finir, il y a des informants qui, à la question sur les connaissances préalables lexicales ou grammaticales, ont répondu en mêlant celles-ci avec les culturelles:

N° 11 Mes connaissances préalables m'ont servi principalement pour les questions historiques.

N° 12 Oui, dans la partie des références historiques.

Bref, l'utilisation des acquis se montre assez performante en ce qui concerne la socialisation discursive et pour ce qui est de la formulation d'inférences thématiques générales. Les problèmes apparaissent au moment du transfert de la LE à la LM, aussi bien au niveau culturel qu'au niveau de la production d'inférences dans des segments du texte qu'ils trouvent plus difficiles.

Nous tenons à dire en ce moment que, quant aux problèmes avec l'histoire européenne, nos représentations, en tant que professeur, nous disent qu'on devrait les connaître en tant que membres de notre culture (Borges disait que la tradition argentine est toute la culture occidentale, et qu'il croyait que les Américains du Sud pouvaient manier tous les thèmes européens sans superstitions et avec irrévérence avec des conséquences heureuses).¹¹

Nous pouvons dire d'après ce que nous venons d'analyser – si nous devons répondre à notre question de départ sur les acquis – qu'en principe, ils les ont utilisés. La plupart auraient pu mieux profiter de ce qu'ils connaissent, mais nous considérons que le problème se trouve lié à la perception de la distance entre LM et LE (éloignement géographique, rapports culturels, distance linguistique). Ceci répondrait aussi à notre intention de savoir si leurs acquis sont suffisants.

Nous traiterons dans la partie de l'analyse des stratégies les problèmes des acquis de la LM et de la LE au niveau de la microstructure.

5.3. Les stratégies.

Nous avons dit que les pratiques linguistiques des étudiants sont déterminées par leur milieu social d'appartenance, donc aussi bien la compréhension que l'expression écrite et les stratégies dont les étudiants ont besoin pour les mener à bien devraient relever des traits communs. Nous convenons aussi que nos étudiants-informants faisant partie d'un groupe hétérogène, nous pouvons retrouver différentes utilisations des stratégies.

¹¹ Borges, J.L. (1932): *Discusión*, "El escritor argentino y la tradición", pp. 272-273. In *Obras Completas 1923-1972*, Emecé, Buenos Aires, 1974 (notre version irrévérencieuse).

Compte tenu de l'évidente imbrication des catégories d'analyse et dans les limites du présent travail, nous avons décidé de faire l'analyse la plus poussée concernant les stratégies dans l'ordre qui suit: d'abord, les rapports entre les stratégies LM et LE qui vont traverser tout le corpus. Ensuite, celles dont nous avons parlé dans le cadre théorique comme étant nécessaires à un seuil de compréhension qui permettra de rendre adéquatement le sens du TO dans un résumé – le maintien de l'équivalence informative, l'économie de moyens et l'adaptation à une nouvelle situation de communication.

5.3.1. Rapports entre stratégies LM et LE.

Tout d'abord, rappelons ici les réponses des étudiants dans l'enquête initiale à la question sur leurs représentations des connaissances de leur langue maternelle: 9/14 considèrent avoir des connaissances solides, 1/14 les considère assez solides, et 4/14 avouent ne pas être sûrs de les avoir en justifiant cette représentation par des manques dans des savoirs grammaticaux (ce sont ceux qui ne font pas d'études de langues).

Le reste justifie leur réponse soit avec les études en cours et surtout quelques matières spécifiques en Traduction, soit avec les lectures individuelles.

Quant aux questions sur leurs connaissances par rapport aux stratégies de lecture en LM:

1. Tous ont exprimé ne pas avoir de difficultés quant à la compréhension de textes de leur spécialité en espagnol.

2. Tous ont déclaré se sentir capables de résumer un texte de leur spécialité en LM.

Au moment de parcourir les réponses des informants quant à leurs représentations du *comment faire* par rapport aux stratégies de lecture dans le but de produire un résumé en LM, nous trouvons des expressions comme: «une lecture balayage, une lecture avec soulignement des idées principales et la mise en ordre de ces idées, une relecture plus détaillée».

Cependant, quatre étudiants ont ajouté à cela des stratégies comme: «Construire, copier ou adapter, rédiger avec ses propres mots, rapporter les idées».

Comparons maintenant avec les réponses obtenues dans l'enquête préalable à la question 7 sur la manière prévue pour réaliser le résumé du TO et leurs représentations sur la comparaison entre celle-là et celle qu'ils utilisent en LM.

Dans ce cas, les réponses sont plus spécifiques:

La plupart assurent utiliser la même technique qu'en LM et quelques-uns ajoutent qu'ils l'utilisent aussi en Anglais. On peut remarquer qu'ils donnent les explications en termes de: «*lecture rapide, inférer le thème principal, souligner les idées ou paragraphes principaux et les difficultés, repérer les incompréhensions, chercher les doutes, relire par paragraphes, sélectionner, effacer, généraliser et reconstruire, sauter les exemples*».

Quelques-uns déclarent qu'ils essayent de comprendre d'abord par le contexte et qu'après ils ont recours au dictionnaire. Presque tous ajoutent que la recherche dans le dictionnaire n'est pas habituelle en LM. Un seul étudiant parle de «*traduction*» comme technique avant de faire le résumé (N° 13). Il y a aussi un cas particulier qui rend compte de sa décision de chercher le moins possible dans le dictionnaire, en le prenant comme un défi face à ses difficultés de vocabulaire (N° 11).

Dans l'Epor (question 2) une seule étudiante déclare avoir changé la manière prévue pour faire le résumé mais elle ne dit pas de quelle manière.

Nous citons:

N° 5 Epréal: Pour faire le résumé, d'abord, je *lis le* texte, et au fur et à mesure que j'avance, je *souligne les idées principales* et les *phrases ou mots difficiles*. Une fois que j'ai fini de lire, je reviens sur les soulignements, je *cherche dans le dictionnaire*; puis, avec les idées principales *plus mon interprétation du texte*, j'écris le résumé. C'est la *même technique* que j'utilise pour faire le résumé *en LM*, mais dans ce cas je n'ai pas toujours besoin du *dictionnaire*.

Il faut dire ici que c'est aussi la seule qui a parlé d'interprétation personnelle du TO.

N° 5 Epor: *J'ai changé la manière prévue*. Malgré la recherche préalable des mots, pendant la rédaction du résumé, soit d'autres mots inconnus sont apparus, soit *le contexte n'était pas adéquat pour trouver l'équivalent, en relisant les définitions trouvées*.

Dans les dires de cette étudiante nous retrouvons les propos exprimés dans le cadre théorique concernant les difficultés qui apparaissent au moment de

faire le transfert d'une langue à l'autre, plus spécifiquement quand le sens littéral n'est pas adéquat avec le sens contextuel.

Nous observons d'après les réponses jusqu'ici reproduites, que les macrorègles de van Dijk sont sous-jacentes dans leurs représentations des techniques qui leur permettront d'organiser et de comprendre l'information (surtout celles de sélection/ hiérarchisation/construction, et de manière implicite dans plusieurs cas celle d'élimination). Il est à remarquer que ces macrorègles sont utilisées selon notre définition comme des stratégies. Or, si leur usage est inadéquat elles peuvent provoquer des problèmes dans la compréhension et dans la production.

Il faut voir aussi les réponses de l'Epor (question 10) où, en général, ils déclarent faire des associations entre LE et LM du point de vue lexical, par les similitudes qu'ils trouvent, soit dans *«le vocabulaire presque transparent (et de spécialité)»*, soit dans *«les racines des mots»*, ou bien aussi dans *«les constructions simples, pareilles à l'espagnol»*. Il y a deux cas qui diffèrent: l'un (14) dit qu'il ne peut pas le spécifier *«car l'association avec la LM est continue»*, et l'autre (5) qu'il a fait des associations *«au moment de réaliser le résumé pour essayer d'écrire un texte naturel en LM»*.

Quant aux rapports entre LM et LE au niveau de la microstructure, nous avons essayé de les repérer en leur donnant deux consignes de soulignement des difficultés dans les enquêtes. Cependant, tous n'ont pas répondu à cela, peut-être à cause de la difficulté posée par le travail lui-même, ou bien – et nous devons le dire – parce que les enquêtes étaient trop longues et que la consigne n'a pas été suffisamment claire. De toutes manières, il faut également remarquer que nos étudiants ont une forte tendance à ne pas lire et à ne pas interpréter les consignes de travail, et à demander toujours des précisions. Donc, chacun a souligné à sa guise, et nous avons trouvé des soulignements d'une même couleur, de deux couleurs mais sans référence, et des soulignements des idées principales et non de difficultés.

Nous allons donc essayer de conclure sur les problèmes d'après ce qu'on trouve: en général, ils ont eu des difficultés lexicales surtout, syntaxiques (verbes, constructions, questions). Ils insistent sur la structure des questions qui a été difficile pour eux. Au moment de répondre sur la manière de résoudre ces

difficultés, il y a d'un côté, les étudiants en Anglais qui comparent plutôt leur méthode avec celle qu'ils utilisent pour comprendre en Anglais. Parmi eux, quelques-uns disent utiliser le contexte («*ma canne blanche*»), d'autres ont recours à la comparaison de structures, mais toujours avec le dictionnaire (ou leur «*grammaire du cours*») et tous insistent sur les structures syntaxiques qu'ils ne manient pas d'une manière solide. De l'autre côté, le reste des étudiants ont comparé les procédés avec ceux de la LM: ils déclarent avoir le même type de difficultés que les autres et que, évidemment, ils n'ont pas en LM et qu'ils les solutionnent avec le dictionnaire ou le contexte. Ils mettent l'accent aussi sur la méconnaissance de la LE plutôt que sur «*une incompréhension des idées de l'auteur*».

Confrontées à ces réponses, celles des difficultés concernant la rédaction en LM du résumé, nous trouvons que, au moment de répondre à cette question: 9/14 ont assuré ne pas avoir eu de difficultés, le reste a avoué des problèmes soit de concentration, soit d'enchaînement entre macropropositions, ou bien d'élimination «*de crainte de ne pas avoir compris correctement*».

Ceci dit, nous allons voir à partir des indices trouvés dans les résumés si nous pouvons confirmer nos hypothèses et trouver certaines explications.

Quant aux stratégies observées dans le corpus des résumés, nous pouvons dire qu'il y a un nombre réduit de stratégies que les étudiants utilisent au moment de résoudre la tâche proposée, à savoir la production d'un texte nouveau à partir du TO. Ces stratégies sont: sélection, élimination, hiérarchisation, évitement, généralisation, construction. Ce qui viendrait encore à coïncider avec les macrorègles de van Dijk pour former la macrostructure d'un texte.

Les stratégies ci-dessus énumérées peuvent être rapprochées à des fins utiles pour l'évaluation de la compréhension dans les résumés à la triple visée posée par Laurent et qui a été décrite dans le cadre théorique.

Les stratégies de sélection/hiérarchisation ont trait au maintien de l'équivalence informative. Celles d'élimination/évitement à la réalisation de l'économie de moyens. Celles de généralisation/ construction à l'adaptation à la nouvelle situation de communication.

5.3.2. Le maintien de l'équivalence informative et l'économie de moyens.

Comme nous l'avons déjà vu, les stratégies peuvent être articulées en deux grandes tendances: celles d'élimination et celles de sélection en vue du maintien de l'information. Elles sont indissociables: dès qu'on élimine quelque chose il y a toujours quelque chose qui reste, et dès qu'on retient quelque chose, le reste est éliminé. Retenons que ce n'est pas la même chose de produire une sculpture sur un bloc en marbre que de la faire en moulant de l'argile.

Pour ce qui est du **maintien de l'équivalence informative**, nous tenons à dire ici que, étant donnée la nature du groupe hétérogène, nous pouvons poser l'hypothèse suivante: il serait probable de trouver que selon leur spécialité, ils retiendront comme information importante les thèmes qui sont en rapport avec leurs intérêts, leurs acquis culturels et leur expérience (information contextuellement importante selon van Dijk) et laisseront comme secondaire et même ils élimineront les thèmes du texte (information textuellement importante pour l'auteur qui en général structure son discours afin de la remarquer) qui ne les concernent pas directement. Ceci serait en relation avec le but de la lecture qu'ils se posent et avec les difficultés posées par le comment dire en LM.

Pendant la première lecture des résumés, nous avons remarqué que 50 % des résumés ne présentent pas le texte – ce qui nous a frappée comme une élimination non pertinente. Ce n'est qu'après la lecture des réponses aux enquêtes que nous nous sommes rendu compte que ce manque était dû fort probablement aux questions de l'enquête préalable, que tous ont répondu en général correctement en disant qu'il s'agissait d'une interview au linguiste Claude Hagège. Ceci concerne le maintien de l'information pour Laurent puisqu'il faudrait récupérer la source, la situation et l'opinion de l'auteur, ce qui, en vue d'atteindre le seuil de compréhension qui rend adéquatement le TO (selon Dancette) devrait faire partie explicitement du but du lecteur.

En plus, parmi les points que nous avons accordés avec les étudiants dans les cours, le premier était justement celui de présenter le texte ou de prévoir une introduction afin de prendre la distance énonciative adéquate. De toutes manières, nous pensons que si la consigne avait été respectée – celle de situer le texte, l'auteur, la source et en même temps, une fois identifiés, décrire les propos recueillis dans le texte à la troisième personne et essayer d'énoncer le

thème en question – il y aurait eu moins de problèmes comme ceux que nous verrons plus tard, dans l'adaptation à la nouvelle situation de communication.

Il est assez difficile qu'un texte qui commence comme celui que nous citons ci-dessous perde de vue le thème et la présentation.

Nº 11 El artículo publicado en la revista "Label France" titulado "Una cierta manera de concebir y mirar el mundo" consiste en una entrevista al lingüista Claude Hagège. A lo largo de la misma se realiza una reconstrucción histórica de la consolidación de la lengua francesa y su situación hacia nuestros días.

L'informante fait preuve d'avoir une idée globale très claire de «de quoi il s'agit».

Il faut dire cependant, qu'il y a un cas, le Nº 12, où l'étudiante nous contredit:

El texto es extraído de la revista "Label France" (nº26, año 1996). Es una entrevista al lingüista Claude Hagège. La primera parte, es un relato en referencia histórica. (...) ¿Qué balance hace usted de la Ley Toubon? Pregunta y el lingüista responde (...).

Elle commence avec une introduction bien claire, mais au fur et à mesure qu'elle avance dans la construction de son résumé, elle se laisse prendre par le TO de manière qu'elle reproduit la question directe de la journaliste et la réponse avec le style indirect. Il est aussi évident qu'elle n'a pas relu son résumé une fois fini.

Pour le reste, il y a des résumés devant lesquels on pourrait se demander avec étonnement: Qui parle? C'est quelqu'un qui raconte quelque chose?

Nº 8 *Comienza* haciendo una cronología de como la lengua se fue instalando en la sociedad francesa y en que ámbitos se utilizaba. *Comienza* alrededor de la época de Carlomagno hasta la actualidad. *Argumenta* que el francés era la lengua de las ideas y de las elites en el siglo de las luces, es por eso que se convirtió en lengua universal de la Declaración de los Derechos del Hombre y del ciudadano durante la Revolución Francesa.

Nous reprendrons, comme nous l'avons déjà dit, d'autres cas qui relèvent de ce même problème dans le point 5.3.3.

Passons maintenant revue aux thèmes cités dans la description du TAC afin de repérer et le maintien d'information et l'économie de moyens pour vérifier la compréhension.

Pour ceci, nous présentons le tableau suivant qui nous montre globalement:

Quelle information récupèrent-ils?

Quelle information changent-ils?

Quelle information ne récupèrent-ils pas?

Quelle information pas importante récupèrent-ils?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Idées contenu	✓	□												
Entretien avec le linguiste Claude Hagège		✓				□	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
Son livre	✓	✓		□	✓		□	✓		✓	✓		✓	✓
Rapport entre le pouvoir politique et la langue	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Un parcours de l'histoire fondatrice	✓		□	✓	✓	✓		□	✓		□	✓	✓	✓
La diffusion de l'anglo-américain	✓		□	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓
Rapports à d'autres langues						✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓
La création de mots			✓		□	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Les emprunts		✓		□			✓		□	✓	✓	✓		✓
Exemples et statistiques				□		✓				□			□	✓
La loi Toubon			✓	✓	✓	□	□	✓		□	✓	✓	✓	✓
La diversité linguistique		□			✓		✓		□	□	✓	✓	✓	✓
Le multilinguisme	✓			□	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
La francophonie et son histoire	✓		□		□	✓		✓		□	□	✓		□
L'importance de l'enseignement précoce des langues		✓				✓		□	✓	✓		✓		✓
Arguments pour apprendre le français de nos jours		□	✓			✓	✓	✓		□		✓		

Références: ✓: réussi
□: pas réussi

Étant donné que l'extension des résumés est pour la plupart (10/14) courte, quand on parle de la récupération de l'information, nous trouvons trois grands groupes:

- a) des thèmes qui sont simplement mentionnés,
- b) d'autres qui sont expliqués, sans pour autant être mentionnés,
- et c) d'autres qui apparaissent, mais où la compréhension n'est pas réussie.

Exemples:

a) N° 6 También hace una comparación entre la ley Toubon y la Bas-Lauriol, la primera sancionada en 1994 y la segunda anteriormente en 1775; y sostiene que la Toubon es mucho mas firme que la Bas-Lauriol *ya que deja un número considerable de procesamientos y sanciones financieras.*

L'informante précise les deux lois, les date mais ne dit pas de quoi il s'agit. Elle rapproche deux faits très éloignés dans le temps selon elle (il y a là une faute au niveau microstructurel: 1775 au lieu de 1975!) sans rien expliquer. Donc, de par son texte, elle ne les a pas comprises, surtout à cause de sa phrase finale où elle conclut qu'une loi est plus ferme que l'autre puisqu'elle laisse des sanctions du type financier.

Nous pouvons dire qu'elle a voulu maintenir l'information sur les lois qu'elle a remarquée comme importante, mais étant donné qu'elle ne l'a pas bien comprise, elle a utilisé la stratégie de contournement des difficultés (selon D. Gile)¹² et a effacé ce qui était en réalité important.

b) N° 4 Todos los ciudadanos deben poder informarse en su propia lengua para que la comunicación tenga éxito dentro del país.

Elle parle des droits que la loi Toubon affirme sans la nommer. Cependant, elle ne fait que traduire une phrase presque littéralement du TO. Il nous semble important de remarquer que cette phrase a été retenue et traduite dans cinq cas. Nous pensons que cela est dû à la transparence de la phrase et à sa position dans le TO, comme clôture du paragraphe.

c) N° 2 Por último en relación al tema de los beneficios que trae aprender una segunda lengua (europea) Hagège cree que es algo importantísimo que sirve para entender mejor su propia lengua. Le gustaría que llegara el momento en que el inglés dejara de dominar todo y el francés se volviera más masivo.

Dans ce cas, bien que l'informante aborde le thème de l'apprentissage d'une langue étrangère, elle fait affirmer au linguiste des propos qu'il ne dit pas, elle généralise trop dans ses inférences et après, elle ne les confirme pas.

Pour ce qui est de **l'économie de moyens**, nous l'avons définie comme la présentation du texte nouveau avec une diminution sensible du nombre de mots, et de cette manière, une élimination d'information redondante et secondaire dans certains cas. Il faut dire aussi que la consigne, quant au

¹² «Stratégies de contournement des difficultés» telles que le choix des hyperonymes, l'utilisation de la négation de l'antonyme pour un mot dont on ne trouve pas l'équivalent, ou *les omissions volontaires*. (2001:385).

nombre de mots, était de réduire à un tiers le TO, et qu'en général elle n'a pas été respectée. Nous pouvons voir que la plupart des résumés sont courts et même très courts.

À des fins utiles dans le cadre de notre travail nous allons focaliser les segments des résumés où il s'agit du parcours de l'histoire fondatrice de la langue française car d'un côté, cette histoire racontée par Hagège et mise en rapport avec le pouvoir politique est assez longue et détaillée, et de l'autre, elle est assez difficile à comprendre. Et encore, il s'avère que pour les informants ceci n'était pas l'essentiel du texte.

Nous trouvons deux grands groupes de solutions à ce cas de figure: ceux qui éliminent en grande partie et remplacent par une macroproposition, et ceux qui, en éliminant aussi, ne peuvent pas s'empêcher de donner les renseignements historiques que le texte fournit. Les premiers produisent un texte nouveau, dont les résultats du point de vue de la compréhension effective dépendront de l'utilisation de la stratégie d'élimination ou de celle d'évitement de manière pertinente et de leur reformulation (cf. 5.3.3). Les autres restent pris par le TO et les résultats auront trait aux utilisations des mêmes stratégies, avec la difficulté ajoutée par la traduction littérale.

Nº 4 El lingüista y profesor Claude Hagège publicó una obra llamada "El Francés, historia de un combate" en la que explicita la unión entre el poder político y la lengua francesa, es decir, cómo la autoridad política la sostuvo como símbolo de poder y de unidad a través de las distintas épocas de la historia francesa.

Celui-ci est un très bon exemple de la production d'une macroproposition où, en éliminant tout le parcours de l'histoire, l'informante ne retient que sa conclusion sur le sujet.

Nº 10 La primer pregunta se refiere a la historia de la constitución del francés como lengua nacional y si este proceso fue equivalente al de otros países. *Hagège plantea que el francés, a diferencia de otras lenguas, fue implantado y promovido como lengua desde hace más de mil años por una acción muy fuerte del Estado.*

Dans ce cas nous trouvons encore une macroproposition très réussie faisant preuve d'une bonne compréhension à travers l'élimination de l'histoire, et qui rend compte en même temps de l'opinion de l'interviewé.

Nº 11 A lo largo de la misma se realiza una reconstrucción histórica de la consolidación de la lengua francesa y su situación hacia nuestros días. El lingüista entrevistado plantea la relación existente entre el poder político de los países y la capacidad de imponer sus respectivas lengua. Siguiendo esto desarrolla como el francés se convirtió en la lengua nacional en disputa con el latín y los dialectos regionales (...).

Cette étudiante commence par énoncer avec une macroproposition le sujet de l'interview et après, elle développe en deux phrases l'histoire en question. Elle montre une capacité de reformulation et d'éloignement du TO, ce qui fait preuve de sa compréhension.

Donc, une bonne utilisation de la macroproposition peut être l'indice d'une bonne compréhension.

Nº 8 *Comienza haciendo una cronología de como la lengua se fue instalando en la sociedad francesa y en que ámbitos se utilizaba. Comienza alrededor de la época de Carlomagno hasta la actualidad.*

Argumenta que el francés era la lengua de las ideas y de las elites en el siglo de las luces, *es por eso que* se convirtió en lengua universal de la Declaración de los Derechos del Hombre y del ciudadano durante la Revolución Francesa.

Nous sommes maintenant devant un cas intermédiaire, où il y a un essai de produire une macroproposition qui n'est pas réussie. La stratégie d'évitement est utilisée de manière bien évidente, mais, en plus, l'informante a des problèmes de rédaction en LM, ce qui provoque l'effet d'une incompréhension, montrée surtout avec l'utilisation d'un articulatoire de conséquence (*es por eso que*), là où dans le TO ce n'était pas du tout le cas.

Nº 7 La lengua es un símbolo de poder. En el caso de Francia, el proceso de la instauración de la lengua fue muy precoz. en los *juramentos de Estrasburgo de 842* la parte en que los reyes se juraban fidelidades relata en la lengua "vulgar", eso marca el nacimiento del francés. Luego *Francois I en 1539* decidió q los actos jurídicos se hiciesen en francés y no en latín u otros dialectos regionales: *ese fue el nacimiento del francés como lengua oficial.*

Maintenant, nous commençons notre déplacement vers les cas qui restent plus près du TO. Dans celui-ci, elle élimine bien de détails de l'histoire, sans pour autant s'empêcher de citer quelques événements fondateurs et une date, mais formule une conclusion.

Nº 13 El autor del libro: "El francés, historia de un combate", Claude Hagège, sostiene que la lengua francesa fue una imposición de la autoridad política de la monarquía, sobre todo *el reinado de François I*, quien ordenó que en todo el territorio bajo su dominio debía hablarse sólo la lengua francesa. Esta orden fue avalada por *leyes, ordenanza, decretos*; y así el francés se convirtió en la lengua oficial del Estado. Además es respaldada por *los intelectuales y élites* protagonistas del movimiento iluminista.

Dans ce cas, il y a deux propositions pour rendre l'histoire avec quelques renseignements historiques et après une énumération qui n'était pas nécessaire.

Nº 3 Claude Hagège dice que el hecho que la autoridad política quiera imponer o sostener una lengua como símbolo de poder es universal. Sin embargo, Francia ha sido el país que más legisló a favor de la lengua.

La défense de *nuestra lengua* se remonte au passé par exemple la création de l'Académie française en 1634; au siècle des Lumières fut la langue universelle de la *déclaration des droits de l'homme*.

Nous arrivons dans ce parcours à un cas où l'incompréhension apparaît liée à des éliminations et à des rapprochements de bouts de phrases, et en plus, à des problèmes de transfert de la LE à la LM comme celui de la traduction de Droits de l'Homme par *Derechos humanos*, et encore *nuestra lengua* (problème d'énonciation) comme s'il s'agissait de l'espagnol.

Pour finir, en revenant à notre tableau, nous trouvons que, à la recherche de la réduction et compte tenu de la longueur du TO, les informants ont éliminé un bon nombre d'informations. Pourtant, il y a des éliminations pertinentes et non pertinentes.

Parmi les premières, presque tous ont éliminé correctement les exemples qui abondaient ainsi que les chiffres et les statistiques. Par exemple:

N° 14 *Pero el francés, ¿está en condiciones de proponer palabras nuevas para renombrar estas realidades?*
Seguro.

Si nous comparons ce segment du travail de l'informante avec le TO, nous trouvons qu'elle élimine tout le paragraphe qui commence par «bien sûr». Dans cette partie éliminée, il n'y a que des exemples qui ont pour fonction de renforcer l'expression première. L'étudiante comprend que cette information n'est pas pertinente et donc l'élimine.

Cependant, il y a quelques cas qui ont gardé un exemple pertinent dans le contexte de leur résumé, comme celui du vocabulaire de l'informatique ou le pourcentage d'emprunts.

N° 5 Sin embargo el número de palabras inglesas incorporadas al francés solo representa el 2,5 % de su vocabulario.

Enfin, nous pouvons voir qu'il y a une élimination assez remarquable des thèmes qui apparaissent dans la dernière partie du TO:

Le multilinguisme

La diversité

L'enseignement précoce des langues

Les arguments pour apprendre le français

Dans ce cas l'explication pourrait être dans la longueur du TO, car les informants, fatigués, ont coupé court et abandonné la lecture sans le finir. Ou

peut-être s'agit-il des segments du texte plus difficiles à comprendre. (cf. réponses à la question de l'Epor 16):

N° 3 Je crois que oui, dans le résumé *on peut voir clairement le manque de compréhension de la dernière partie de l'interview*. Ceci est peut-être dû à la *longueur du texte*, et qu'il m'a demandé de l'effort (je ne lis pas bien le français, ça me prend du temps et c'est difficile) et à *la fin j'étais fatiguée*.

N° 6. Oui; je crois que le niveau de compréhension est directement lié au résumé. *Les parties moins comprises sont les plus difficiles à expliquer*.

À la lecture de son résumé, ce qu'elle dit est tout à fait confirmé par les éliminations.

N° 11. Je crois que le résumé est lié au degré de la compréhension du texte que j'ai atteint, *même si j'ai réussi à laisser de côté les exemples, j'ai l'impression de ne pas avoir bien compris les fondements de l'auteur sur la défense de la diversité linguistique*.

Par contre, dans son résumé, on peut voir qu'elle les a bien compris.

Nous avons vu jusqu'ici que nos hypothèses concernant les pratiques linguistiques des étudiants quant à la compréhension et à l'expression écrite du point de vue des stratégies se voient confirmées par les traits communs que nous trouvons (les stratégies sont les mêmes). Or, l'hypothèse selon laquelle le maintien de l'information retenue comme importante serait en rapport avec leur spécialité, n'est pas complètement confirmée. Quelques étudiants (curieusement quelques-uns qui étudient l'Anglais) ont conservé et insisté sur les segments du texte qui les concernaient (les relations avec l'anglais et les emprunts); les autres, en relation plutôt avec le but de la lecture qu'ils se sont posés, ont fait aussi attention aux thèmes qui ne les concernaient pas directement.

5.3.3. L'adaptation à la nouvelle situation de communication.

Pour finir, nous parlerons ici du résumé en tant que genre discursif produit tel que nous l'avons défini dans notre cadre théorique. Nous avons affaire en ce moment aux stratégies qui sont liées à la capacité de prendre distance du texte ou de rester pris et le reproduire correctement ou incorrectement.

La prédominance dans l'utilisation de certaines stratégies peut être la marque d'une compréhension plus poussée de la part de l'étudiant. Et nous voulons rappeler ici les mots de J. Dancette (1995: 83) qui viennent se confirmer par ces observations: «La compréhension est un processus qui n'a pas de limites et qui peut être poussé toujours plus loin», coïncidant avec M. Souchon.

Dans le corpus des résumés nous pouvons voir deux tendances générales: d'un côté, les productions qui tendent à la **Reformulation** et de l'autre celles qui tendent au **Collage**. Ces textes sont le produit de la primauté de certaines stratégies au détriment d'autres.

Les résumés où l'élimination prédomine sont ceux que nous appellerons Collage. Ils montrent des segments du TO traduits littéralement (transcodage) et structurés comme dans le TO, où des idées principales devraient apparaître. Dans plusieurs cas, la juxtaposition est le procédé le plus souvent utilisé pour les articuler.

Dans ce cas, on peut observer, si cela est abouti, une bonne compréhension, mais tout en restant pris par le TO; or, le résultat pourrait être un texte où la cohérence et la cohésion manquent et on risque d'avoir un non-texte. On pourrait donc parler d'une utilisation non réussie de ces stratégies.

Les résumés où la sélection l'emporte sur l'élimination que nous appellerons Reformulation ont une forte tendance à: une réorganisation de la matière selon une logique propre au texte nouveau, une prise de distance du TO aussi bien du point de vue linguistique que de la forme. L'articulation des idées principales tient compte en général de celle du TO. Cela veut dire que, dans ce cas, l'étudiant fait preuve d'un effort de compréhension et de production qui peut l'amener, au moment de produire le résumé, à des erreurs dus à des problèmes de rédaction en LM. Car, comme nous l'avons vu, c'est un travail qui demande un niveau minimal nécessaire de connaissances de la LE et produit une «surcharge cognitive» au moment de chercher la manière de transférer ceci à la LM.

Or, au moment de les évaluer, il apparaît le risque d'évaluer négativement un problème d'expression en LM qui n'est pas issu d'un problème de compréhension. En parcourant les résumés en LM, nous avons trouvé

beaucoup de fautes que nous avons évaluées avec la grille que nous utilisons pour l'évaluation de la microstructure des traductions (cf. en annexe). Nous pensons que ceci peut être l'objet d'un autre travail que nous laisserons comme prolongement de notre recherche actuelle.

Cependant nous pouvons tirer quelques conclusions: les fautes rencontrées se trouvent en grande partie au niveau phonographémique de l'expression (FGE) et du contenu (FGC), et quelques-unes au niveau morphosyntaxique de l'expression (MSE) et du contenu (MSC). Les fautes au niveau lexicologique sont moins nombreuses et leur source est généralement dans une recherche pas réussie dans le dictionnaire par rapport au contexte. Cela veut dire qu'ils ont des problèmes de production en LM dont ils ne sont pas conscients pour la plupart, d'un côté, et qu'ils n'ont pas suivi la consigne de relire leurs résumés, de l'autre.¹³

L'utilisation de la stratégie de sélection qui aboutit à une Reformulation impliquerait un approfondissement par rapport à celle du Collage. Prenons les cas de figure des résumés 10 et 11.

Dans les deux cas, soit que l'étudiant reformule, soit qu'il fasse du collage, nous pouvons évaluer la compréhension, et, dans les deux cas, elle est bonne. Cependant, nous pouvons bien remarquer une différence de degré, celle qui va d'une compréhension qui n'atteint qu'un seuil de confort à celle que nous pouvons considérer comme plus poussée.

Voyons tout ceci de plus près:

N° 10 La primer pregunta se refiere a la historia de la constitución del francés como lengua nacional y si este proceso fue equivalente al de otros países. Hagège plantea que el francés, a diferencia de otras lenguas, fue implantado y promovido como lengua desde hace más de mil años por una acción muy fuerte del Estado. En este sentido, considera que Francia es sin duda el país que más ha legislado en favor de la lengua. *Ante la pregunta de cuáles son los límites de incorporar palabras de otra lengua sin perder la identidad de la propia Hagège responde* que justamente lenguas extranjeras han integrado palabras de origen francés, comenzando por el inglés mismo, el cual ha incorporado históricamente más palabras francesas de lo que hoy en día Francia incorpora del angloamericano. Esto demuestra que es difícil abordar este punto, y considera que hoy en día el francés no está de ningún modo amenazado por el inglés.

Le cas N° 10 reste très près du TO et maintient sa structure, son seuil de compréhension atteint, il se contente de traduire beaucoup de phrases littéralement en les adaptant et utilise la stratégie d'élimination d'une manière

¹³ On peut observer à côté des productions en annexe 4 les sigles de cette correction.

pertinente. Il utilise aussi le style indirect pour rendre compte de certaines questions-réponses.

Le cas N° 11 par contre, interagit avec le TO, s'éloigne de lui, utilise les stratégies de sélection et reformule, en faisant preuve d'une compréhension plus aboutie, même si elle a des problèmes morphosyntaxiques de l'expression et du contenu (MSE et C) en LM, et qu'il lui manquent quelques points de l'information.

N° 11 A lo largo de la misma se realiza una reconstrucción histórica de la consolidación de la lengua francesa y su situación hacia nuestros días. El lingüista *entrevista*[do] plantea la relación existente entre el poder político de los países y la capacidad de imponer sus respectivas *lengua*[s]. Siguiendo esto desarrolla *como* el francés se convirtió en la lengua nacional en disputa con el latín y los dialectos *regionales* y *continua* analizando cómo los cambios históricos del último siglo repercutieron en los usos del lenguaje, *como* algunos fueron perdiendo hegemonía y otros fueron ganando esos espacios.

Il y a d'autres cas où, bien que l'étudiant utilise les stratégies de sélection et de transcodage, il reste si incapable de se distancier du TO qu'il oublie de produire un résumé, et il reproduit même la forme de l'interview et ne prend pas la distance énonciative. Donc nous avons comme production une nouvelle interview (9 et 14) ou bien un texte qui présente un mélange où à un moment donné ce qui voulait être un résumé commence à reproduire les questions-réponses du TO (12).

N° 9 Label France: El rol jugado por el poder político en Francia para imponer el francés como lengua nacional ¿ tiene equivalentes en otros países?
C.H.: Aunque el hecho de imponer una lengua como símbolo de poder es universal, en el caso de Francia esta politización ha sido más precoz que en otros países.

N° 14 *El papel jugado por el poder político en Francia para imponer el francés como lengua nacional, ¿tiene equivalentes en otros países?*
El hecho que la autoridad política, la monarquía y luego la República imponga una lengua o la sostenga como símbolo de su poder es algo casi universal. Es notable constatar en Francia la continuidad a través de los regimenes, de este compromiso político a favor del francés como lengua nacional única: de la monarquía hasta la República, pasando por la Revolución de 1789.

Cependant, si nous analysons les cas de figure 9 et 14, nous trouvons des différences significatives:

Le N° 9 présente des problèmes de nature énonciative non seulement parce qu'elle reproduit en première et deuxième personne le TO, mais en plus, dans le cas des questions de la journaliste, elle traduit le «vous» par «vos» (tutoiement utilisé en espagnol «*rioplatense*»), c'est-à-dire qu'il y a un problème

d'adaptation au système énonciatif d'une interview, où normalement le journaliste vouvoie son interviewé.

N° 9 LF: ¿*Vos estimás* que el combate por la defensa de la lengua francesa es inseparable de la batalla en favor del multilingüismo?

- La mejor prueba de que no *se agita* una empresa hegemónica o neo-colonial viene *que que* la francofonía es una creación de *origen* extranjero.

Le N° 14 au contraire, faisant preuve d'une bonne rédaction en LM, reproduit en utilisant des stratégies de sélection, élimination et transcodage/adaptation, mais en tenant compte du vouvoiement.

N° 14 *El combate para la defensa de la lengua francesa es percibido como un combate de retaguardia, sospechado de nostalgia y voluntad de dominación . Ud. estima, sin embargo, que es inseparable, de la batalla a favor del multiculturalismo. ¿Por qué?*

Los franceses han comprendido progresivamente que ellos eran los depositarios, no los propietarios de la lengua francesa.

Nous avons déjà cité ce cas particulier où l'étudiante explique clairement qu'elle n'utilise pas les résumés.

Le N° 12 résume en parlant de l'*interviewer* et de l'*interviewé*, mais à un moment donné, elle reproduit directement une question en la traduisant.

N°12 La primera parte, es una relato en referencia histórica. El *entrevistador* le pregunta al lingüista si el poder político de francia para imponer el francés como lengua nacional era equivalente al de otros países.(....) El *entrevistado*, aclara que desde ya esta ley no prohíbe el uso de palabras de origen extranjero, sino que trata de privilegiar la utilización de los términos en francés, si es que existen, para toda comunicación publica o social, a fin de que todo ciudadano francés tenga la posibilidad de ser informado en su lengua. (...)¿*Qué balance hace usted de la Ley Toubon?* Pregunta (...).

La plupart des informants ont réussi à utiliser les stratégies pertinentes, les macrorègles, cependant plusieurs d'entre eux ont montré une tendance à rester trop près du TO, à respecter son ordre, ce qui revient à donner comme résultat un texte pauvre du point de vue des connecteurs et donc, peu cohésif. C'est le cas N°7 (voir son résumé en annexe) où il y a beaucoup de points à la ligne sans articulation de la pensée. Ce qui coïncide avec sa réponse dans l'Epor à la question 14 où elle exprime ses difficultés d'expression en LM:

Oui, parce qu'il s'agissait dans la plupart des cas des macropropositions indépendantes, donc il a été plus difficile *d'enchaîner les idées* et de donner cohérence au résumé.

Récapitulons: la seule stratégie qui diffère dans leurs représentations de celles utilisées en langue maternelle est celle de la remédiation des

incompréhensions par la recherche dans le dictionnaire. Ce qui produit des coupures dans la lecture et une perte du fil thématique (cf. dans le cadre théorique la coupure entre les processus haut-bas). Mais s'ils arrivaient à utiliser ces stratégies d'une manière efficace, le résultat devrait être une bonne compréhension et une bonne production. Or, les stratégies sont *utilisées* d'une manière très diverse et ceci ne répond pas complètement à notre hypothèse de leur rapport avec leur formation de spécialité. L'effet de seuil dont parlait J. Dancette comme le niveau minimal de connaissances thématiques et linguistiques nécessaires à rendre adéquatement la compréhension du TO est tout à fait différent. Le résultat: des productions aussi différentes que le montre leur utilisation de la LM. Les textes provenant d'une Reformulation sont la preuve d'un effort qui est plus près de ce qu'on pourrait appeler une interprétation du TO, même si nous savons qu'ils peuvent avoir des résultats pauvres en LM. Ceux qui ont recours au Collage ne font pas preuve d'une utilisation optimale des stratégies qu'ils sont censés manier, même s'ils arrivent, à travers un transcodage qui se veut être proche d'une traduction, à un produit en LM qui permet d'évaluer leur compréhension.

Entre ces deux tendances il y a des cas intermédiaires, où les stratégies sont utilisées d'une manière peu efficace et donc les produits nous montrent des erreurs dans la compréhension et dans l'expression. C'est le cas des stratégies qui visent au but du résumé du point de vue du lecteur, son destinataire, c'est-à-dire, le contrôle du lecteur sur les paramètres de la situation de communication qu'il exerce. Les étudiants qui ne présentent ni la situation d'énonciation du TO, ni les intentions de l'énonciateur, oublient le but de leur résumé, ou le prennent comme des notes prises à la hâte pour les reprendre après. Et ceci a des répercussions sur le contenu du résumé. Le produit n'est pas un texte indépendant qui peut être lu sans avoir recours au TO. Nous pouvons observer qu'il y a eu des problèmes dans le processus de lecture, il y a eu des lacunes qu'ils n'ont pas pu combler, faute d'utiliser des stratégies de remédiation autres que le dictionnaire. Il faudrait donc intervenir sur les stratégies du point de vue de la dépendance du contexte et du but, surtout dans le cas où elles sont utilisées pour l'évitement, puisque dans ce cas elles ne sont pas toujours efficaces, elles ne donnent pas lieu à une acquisition.

Ce sont les résumés où nous avons pu observer qu'ils supprimaient de grands segments du TO par incompréhension.

Il nous semble très intéressant de remarquer que, d'après leurs réponses sur l'auto-évaluation de leur travail, 12/14 ont réfléchi sérieusement et leurs propos coïncident avec les résultats du résumé. Même si quelques-uns qualifient leur production comme *bonne*, quand ils doivent l'expliquer, ils reflètent la réalité. Ce qui veut dire que, au moment de regarder le produit avec un peu plus d'écart, ils ont pris conscience de leurs problèmes. Les deux cas où nous ne trouvons pas de coïncidence sont très différents. Le N° 8 croit avoir compris, et ceci n'est pas du tout reflété dans son résumé qui est presque illisible comme texte indépendant, et qui ne rend compte que de quelques thèmes où, en plus, la compréhension n'est pas réussie. Le N° 9, c'est un des cas de figure qui a reproduit le format d'interview. Elle dit bien que son texte peut être lu indépendamment du TO, mais ce n'est pas un résumé, et encore, celui-ci présente les problèmes d'énonciation et de transcodage dont nous avons déjà parlé.

Nous voulons remarquer aussi la non-coïncidence de nos représentations sur l'étudiante N° 14 qui, en faisant preuve de la défense de son style cognitif, exprime clairement les causes de son refus à faire un résumé avec les règles imposées.

Bilan et perspectives.

Suite à toutes ces observations, nous croyons être à même de répondre à quelques-unes de nos questions de départ, qui rappelons-le, étaient posées en trois volets, selon les composantes visées: cognitive, méthodologico-stratégique et discursive. Or, nous avons pu voir aussi tout le long du travail que ces composantes font partie de notions imbriquées que nous avons séparées par des besoins de clarté.

Les objectifs que les étudiants se donnent pour l'acquisition de la LE – n'oublions pas que pour eux le cursus est obligatoire donc, c'est un public captif – vont dépendre aussi bien de leur motivation, de la représentation de leurs capacités et acquis, de la langue et des représentations qu'ils en ont, que de leurs besoins au moment où ils entrent en contact avec elle. Cependant, ils se voient confrontés à un problème: donner du sens aux productions d'un autre et en plus, savoir comment manifester le sens qu'ils ont à proposer aux interprétations de cet autre.

La responsabilité partagée par le lecteur au moment de reconstruire la signification du texte découle de l'interaction mise à l'œuvre par lui à partir de ses inférences posées sur les indices qu'il trouve et qu'il met en relation avec les acquis supposés partagés sur lesquels il peut construire son interprétation. Selon Bange (cité par Arditty, 2004:173¹⁴) «l'interprétation n'est pas une simple application de significations existantes, mais un processus au cours duquel les significations sont utilisées et modifiées».

Ce processus n'est pas facilement repérable dans l'observation du travail du lecteur et le risque de fautes de compréhension ou des lacunes est permanent. Il est évident que notre dispositif, axé sur le produit résumé et les enquêtes qui les accompagnent, nous a permis de faire une observation de cette *démarche orientée processus* dont parlait Gile. Toutefois, nous devons dire que notre corpus s'est avéré trop ambitieux: les textes choisis auraient dû être plus courts, ainsi que l'enquête post-résumé, qui, en plus, aurait pu être plus précise, visant plus clairement aux difficultés trouvées pendant le travail.

¹⁴ Bange, P. (1992): *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris, Didier/Hatier, p. 19.

Quant à la question de savoir s'ils ont compris, un lecteur expert doit considérer le contenu sémantique et pragmatique tout à la fois. N'oublions pas Adam (1999: 79) quand il parle du *macro-acte de discours* en disant: «comprendre un texte, c'est également pouvoir répondre à une question pragmatique: pourquoi, pour accomplir quel but, quelle visée argumentative, ce texte a-t-il été produit? Comprendre l'action langagière engagée (macro-acte de discours implicite ou explicite), c'est une autre façon de résumer un texte et donc de l'interpréter dans sa globalité».

Voilà pourquoi nous avons décidé d'utiliser le concept de «seuil» minimal de compréhension pour rendre compte des observations retrouvées pendant l'analyse de notre corpus.

Ceci dit, nous pouvons affirmer que ce seuil est atteint dans la plupart des cas. Les différences retrouvées se correspondent avec ce que nous avons appelé Reformulation ou Collage. Cependant, il faut dire aussi que les représentations des étudiants à propos de leur compréhension et de leur production résumante coïncident pour la plupart avec leurs produits. Il est évident qu'au moment de répondre aux questions de l'enquête post-résumé, la plupart se sont rendu compte des problèmes, et ceci n'est pas à négliger.

Voilà pourquoi faire un résumé du point de vue stratégique a affaire à des stratégies générales qui sont liées à des processus cognitifs qui relèvent des interactions sociales et de la formation socio-discursive. De par ces propos, nous pourrions dire que certains de nos étudiants ne sont pas des lecteurs experts en LM, sans pour autant en être conscients. Ils oublient d'interagir avec le texte, ou bien ils ne régulent pas les processus ascendants-descendants pendant la lecture. Au lieu de construire en interaction, ils se contentent de reproduire.

La compétence interactionnelle qui entre en jeu dans ce cas dans la réception en LE et la production d'un nouveau discours comme le résumé en LM, se voit ainsi difficulté. Il est évident que ce sont des interactions menées dans deux langues, dont l'une serait réputée comme maîtrisée par l'étudiant. Or, nous avons conclu dans nos observations et notre analyse que ce n'est pas ce qui se passe en réalité, étant donné que cette maîtrise de la LM est inégale. Cette hétérogénéité dans le groupe ne rend compte que de la réalité: ce n'est

pas seulement une hétérogénéité de formation de spécialité, mais en plus, on trouve des écarts considérables parmi les étudiants d'une même spécialité.

C'est justement dans l'effort d'interprétation produit dans ce que nous avons appelé Reformulation où se trouve le produit qui s'approche de ce que nous pouvons appeler «un bon résumé». Mais, étant donné qu'un résumé avec des problèmes de rédaction en LM, donc peu cohérent et cohésif, n'est pas le symptôme de problèmes de compréhension, nous sommes arrivées au besoin de les évaluer soigneusement avec le concept de seuil, lequel nous a permis une analyse qualitative et non quantitative.

Qu'est-ce qui gêne la compréhension? Notre recours aux soulignements n'a pas eu de bons résultats car, et nous l'avons déjà dit, les informants n'ont pas suivi la consigne, d'une part, et nous n'avons pas pu les analyser en profondeur étant donné la quantité de données, de l'autre.

Cependant, la première (et sommaire) analyse nous a montré que les informants se penchaient vers les problèmes de lexique et de morphosyntaxe, c'est-à-dire de la microstructure et de leurs acquis en LE, qu'ils trouvaient plutôt faibles encore. En revanche, ils ont montré qu'au moment de faire une lecture globale et de se pencher vers la macrostructure, ils arrivaient à produire une macroproposition intéressante du thème en question. Donc, il faudrait pousser la recherche sur l'acquisition de la LE pour qu'elle n'interfère pas dans cette production de sens.

Si nous prenons le résumé en tant que genre discursif avec les caractéristiques que nous avons décrites dans le cadre théorique, nous lui donnons le statut d'un produit avec une identité sémantico-pragmatique propre qui découle de faire un résumé avec un but précis d'apprentissage. Or, la constatation est faite que nos étudiants ont agi en oubliant cette consigne (ou bien ils n'ont pas compris ce qu'on attendait d'eux) et ils ont produit un résumé pour être lu par *l'enseignant* ou par *eux-mêmes*. Dans le premier cas, un texte pour quelqu'un qui est censé connaître le TO, et dans le second, comme une prise de notes.

Notre hypothèse de départ a été confirmée, mais l'analyse nous a permis aussi de nous poser de nouvelles questions qui donneraient lieu à de nouvelles investigations.

Pour continuer dans cette voie de recherche, nous pensons qu'il faudrait tout d'abord reprendre quelques thèmes de l'enquête post-résumé qui n'ont pas pu être analysés dans le cadre de ce travail. Pour ceci, on pourrait constituer un nouveau corpus, tenant compte aussi des étudiants d'autres formations, avec un ou plusieurs textes à comprendre d'une longueur plus réduite et plus adéquate au niveau observé. À savoir:

- La question de la lecture à voix haute, où nous avons trouvé quelques réponses surprenantes dont par exemple celle de lire en traduisant à voix haute (un transcodage du type traduction à vue?).

- Concernant ce même thème, l'utilisation du transcodage ou traduction que plusieurs utilisent comme un pas incontournable pour arriver à donner sens au TO et pouvoir après le résumer (cf. Klett et al., 2003: 24). Le corpus textuel dans ce cas pourrait être enrichi par les «brouillons», afin de les contraster avec le résultat final du résumé. Nous croyons que là-dessus, il y a beaucoup à faire, puisque même les traducteurs à un moment donné, quand ils ont des problèmes de compréhension, ont la tendance à lire en traduisant à voix haute.

- Les questions qui pointaient les difficultés au niveau de la microstructure et des acquis qui, nous l'avons déjà signalé, ont produit une très grande quantité de données impossibles d'analyser dans le présent travail. Et, en même temps la confrontation de ces représentations avec les problèmes trouvés en LM.

- Un autre prolongement intéressant découle de notre étudiante N° 14, qui nous a permis de voir que le résumé n'est qu'une des possibilités pour quelques-uns, il faudrait donc réfléchir sur la possibilité d'étudier quelques cas particuliers avec des capacités développées vers un autre sens et respecter leurs styles cognitifs.

Perspectives didactiques.

Lors de la lecture en LE, au début, nos apprentis-lecteurs agissent pour la plupart comme s'ils étaient des apprentis en LM. La méconnaissance du code produit un blocage, la réaction est de ne pas utiliser toutes les stratégies déjà incorporées en LM, et auxquelles eux-mêmes font allusion dans les enquêtes du premier jour de classe. Ce n'est que grâce aux interventions de l'enseignant qu'ils remarquent cette attitude négative et peuvent la surpasser pour

commencer leur chemin de lecteurs autonomes en LE. Nous avons constaté avec notre pratique enseignante qu'il fallait dès le début de nos cours se mettre d'accord avec les étudiants sur les règles du résumé, puisque les résultats étaient très hétérogènes, et qu'ils ne prenaient pas le temps de relire leurs productions (la composante fondamentale qui termine le processus pour Solé) en vue d'en évaluer la cohérence et la cohésion, et de rendre conscient ce qu'ils ont compris et exprimé.

Tout ceci est encore valable d'après notre analyse du corpus, même si, heureusement, ce n'est pas le cas pour tous, nous continuons à retrouver quelques-uns de ces problèmes. Voilà pourquoi il faudra des interventions plus poussées de l'enseignant – tout d'abord, pendant les classes, dans les groupes, et plus tard personnalisées – visant à l'utilisation optimale des stratégies que les étudiants possèdent pour leur permettre d'aboutir à une bonne production.

Il faut faire comprendre à nos étudiants que, étant donné que la communication s'effectue à plusieurs niveaux «ce ne sont pas les mots, ni leur séquence que l'on cherche à comprendre, mais les intentions de communication» (Arditty, 2004: 177). Et, il est évident que les réponses de nos étudiants ne sont que le produit de leur manière de résoudre les tâches proposées à l'Université. D'où l'enjeu que nous avons en tant qu'enseignants pour essayer de remédier aux manques trouvés dans les diagnostics qui découlent de notre recherche. Comment combler les lacunes dans les acquis aussi bien au niveau du culturel qu'au niveau de la LM? Ceci n'est pas notre fonction en tant qu'enseignants de LE, mais nous ne pouvons pas nous empêcher de, tout au moins, faire constamment des efforts de rendre conscients nos étudiants de ces problèmes. C'est dans ce sens que nous essayons aussi de changer nos représentations négatives quant à leur hétérogénéité et de profiter de l'interaction enrichissante dans les cours.

Or, nous savons que l'Université n'est pas préparée pour niveler ces inégalités qui viennent d'ailleurs. Nous nous sommes proposée de faire, dans la mesure du possible et dans nos classes avec toutes les restrictions que nous avons détaillées dans l'introduction, un essai de remédiation qui consiste, en principe, au travail en groupe, profitant ainsi de l'interaction parmi les membres les plus et les moins avantagés, surtout du point de vue de l'expertise du

domaine traité. Et, concernant nos représentations en tant qu'évaluateurs, nous pensons que le concept de seuil nous permettra d'être prudents, pour ne pas tomber dans le piège de les prendre, ni d'un point de vue trop normatif, ni trop laxiste, qui ne nous amène pas à une amélioration de la performance.

Il y a encore beaucoup à faire, les résultats ne sont pas les meilleurs: il y a des problèmes de manque d'attention, des difficultés ou des erreurs sur les consignes, du manque de révision. Le registre de la LM utilisé pour répondre les enquêtes et pour quelques résumés n'est pas adéquat, ils écrivent comme ils parlent. Les étudiants en langues ont des problèmes d'orthographe et de ponctuation en LM.

Une batterie d'indices qui témoigne de l'hétérogénéité de compétences, de pratiques et d'attitudes qui nous poussent à continuer dans cette ligne de travail et de recherche. Nous croyons que cette voie ouverte nous a confirmé l'importance du travail sur la lecture non seulement en LE mais aussi en LM.

Bibliographie

Adam, J.-M. (1990): *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège, Mardaga.

----- (1999): *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris, Nathan.

Arditty, J. (2004): «Spécificité et diversité des approches interactionnistes», in: *Aile* N° 21. Paris, Encrages, pp. 167 -201.

Bacigaluppi et al. (Marges Linguistiques, http://marg.ling6.free.fr/documents/doc_0131_bacigaluppi_m/doc0131.pdf, texte consulté le 11 mai 2004).

Bange, P. (1992): *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris, Hatier/Didier.

Borges, J.L. (1932): «El escritor argentino y la tradición» *Discusión*, in: *Obras Completas 1923-1972*, Buenos Aires, Emecé, 1974, pp. 272-273.

Bronckart, J.-P. (1996): «L'acquisition des discours. Le point de vue de l'interactionnisme socio-discursif», in *Le Français dans le monde*, numéro spécial, Hachette, pp. 55-63.

Bruno de Castelli, E. et Cohen de Beke, R. (1996): *Entrenamiento en estrategias de comprensión de la lectura*. Caracas, Universidad Central de Venezuela, Escuela de educación, estudios universitarios supervisados.

Cassany, D. (1991): «Las palabras y el escrito», in: *Hojas de lectura*, N° 53, Fundalectura. Colombia, pp.14-21.

Cotentin-Rey, Ghislaine (1995): *Le résumé, le compte rendu, la synthèse*. Paris, Clé International.

Crespo, Nina (1997): «Ejercicios para el desarrollo de la lectura», in: *Lingüística en el Aula*, Año 1, n° 1, Centro de Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Lenguas, U.N. de Córdoba, pp. 62-74.

Cubo de Severino, L. et al. (2002): *Leo, pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Mendoza, Fac. de Filosofía y Letras, Ex-Libris Editorial.

Dancette, J. (1995): *Parcours de traduction*. Lille, Presses Universitaires de Lille.

Ducrot, O.; Schaeffer, J-M. (1995): *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris, Éditions du Seuil.

Eco, U. (2000): *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Barcelona, Lumen.

Forte Mármol, A.; Vieguer, F.: (2000): «La faute et sa source», in *Revue de la SAPFESU*, Bs.As., Argentina, N° 23, pp. 24 -29.

Freyre, M. L.; Alliaud, A.; Cagnolati, B.; Forte Mármol, A.; Gentile, A. M.; Urrutia, M. I. (2001): «Traducción Científico-Técnica Francés-Español: criterios de evaluación», in: *Cuadernos de Lenguas Modernas* del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, Año 3, N° 3. pp.93 à 115.

Freyre, M-L.; Alliaud, A; Cagnolati, B.; Gentile, A.; Urrutia, Ma. I. (1999): *Textos especializados: comprensión y traducción por profesionales del área científico-técnica y por traductores*. Secretaría de Extensión Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP, N° 36, Serie Estudios e Investigaciones, La Plata.

Giasson, J. (1996): *La compréhension en lecture*. Canada, De Boeck Université.

Gile, D. (2001): «L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation», in: *Revue META*, vol. 46 n° 2.

----- (1990): «La traduction et l'interprétation comme révélateurs des mécanismes de production et de compréhension du discours». In: *Revue META*, vol. 35 n° 1.

Kintsch, W.; van Dijk, T. (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, Academic Press.

Klett, E.; Lucas, M.; Vidal, M. (2001): *Lecto-comprensión en francés, lengua extranjera. De cómo las representaciones de la actividad lectora en el docente-conceptor fueron evolucionando a lo largo de 15 años*. Universidad de Buenos Aires. Ficha de cátedra.

----- (2003): «Comprensión lectora y metacognición: entre el hacer y el decir». In: *Actas de las IX Jornadas de Enseñanza de lenguas extranjeras en el Nivel Superior*. Buenos Aires, UBA. Araucaria editora.

----- (2003): «Lecture en FLE à l'Université de Buenos Aires, repenser les interventions pédagogiques à la lumière des

pratiques des apprenants», in: *Revista de la SAPFESU*, año XXI, N° 26, pp. 22-30.

Lane, Ph. (1991): «Seuils éditoriaux», in: *Espaces Temps. Les cahiers*.

Larose, R. (1989): *Théorie contemporaine de la traduction*, Québec.

Lescano, M. (2001): «Evaluación de la comprensión lectora», Comunicación al Seminario Internacional UNESCO: Lectura, escritura y democracia.

Laurent, J.-P. (1985): «L'apprentissage de l'acte de résumer», in: *Pratiques*, vol. 48, Metz, pp. 71-77.

Moirand, S. (1996) «Introduction», in «Le discours: enjeux et perspectives», in: *Le Français dans le monde*, numéro spécial, Hachette, pp. 4-6.

Pasquale, R. (2002): *La lecture-compréhension en langue étrangère. Les interventions lectives stratégiques des apprenants lecteurs, à partir de leurs verbalisations*. Rapport-Projet DEA, Université de Rouen.

Pipkin Embón, M. (1998): *La lectura y los lectores. ¿Cómo dialogar con el texto?*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Puren, C. (2004): «Perspectivas accionales y perspectivas culturales en didáctica de las lenguas-culturas: hacia una perspectiva co-accional-co-cultural», in: *Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Enfoques y contextos. Conferencias y foros de las IX Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*, Universidad de Buenos Aires. Araucaria editora.

Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995): *Manuel de recherche en Sciences Sociales*, Paris, Dunod.

Rébola, M. C. et Stroppa, M. C. (1998): *El resumen en el aula*, Rosario, La manija.

Sánchez, S. (2000): *Los procesos lingüístico-cognitivos en el tratamiento del lenguaje*, Tucumán, Ediciones Magna Publicaciones.

----- (2003): «La structure tactique de compréhension de la lecture en tant que réalisation pragmatique adéquate», in Actes du 7^e Congrès national de professeurs de français, Tucumán, Argentina, APFTA.

Solé, I. (1998): *Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.

Souchon, M. (1997): *La lecture-compréhension de textes: aspects théoriques et didactiques*, Buenos Aires, SAPFESU, N° especial.

van Dijk, T. (1983): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona, Paidós.

Viramonte de Avalos, M., Carullo de Diaz, A. M. (1997): «Hacia una evaluación personalizada de la comprensión lectora», in: *Lingüística en el Aula*, Año 1, N° 1, Centro de Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Lenguas, U.N. de Córdoba, pp. 11-14.

----- «Pruebas para la evaluación de la comprensión lectora», op. cit. pp.15-46.

ANNEXES

Annexe 1.

Enquête initiale (en LM à l'original).

L'enquête qui suit a été donnée aux étudiants lors de la première classe. Elle a été répondue par tous.

ENCUESTA A CURSANTES DE CAPACITACIÓN EN IDIOMA FRANCÉS I

I) Conocimientos en cuanto idiomas:

1. ¿Ha estudiado el idioma francés? Si la respuesta es afirmativa, especifique dónde y cuándo:
2. ¿Tiene conocimientos de otros idiomas? Si la respuesta es afirmativa, especifique qué idiomas y qué nivel de conocimientos.
3. ¿Considera que tiene conocimientos profundos de su lengua materna, el castellano? Justifique su respuesta:

II) Conocimientos en cuanto a la temática:

3. ¿En qué nivel de su carrera universitaria se encuentra?

III) Conocimientos en cuanto a lectura de textos:

4. ¿Siente que tiene dificultades en la comprensión de textos de su especialidad en castellano? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué tipos de dificultades siente tener?
5. ¿Se siente capaz de resumir un texto de su especialidad? Si la respuesta es negativa, ¿qué tipos de dificultades suele tener? Si la respuesta es afirmativa, comente brevemente cómo lo hace
6. En los exámenes finales o parciales, ¿se siente más seguro en el oral o en el escrito? ¿Por qué?
7. ¿Lee otro tipo de textos que no sean de su especialidad? Si la respuesta es afirmativa, marque lo que corresponda:

el diario

revistas de temática general

literatura

otros:

Muchas gracias por su respuesta

Traduction de l'Enquête.

ENQUÊTE AUX ÉTUDIANTS DE CAPACITACIÓN EN IDIOMA FRANCÉS I

I) Connaissances par rapport aux langues:

1. Avez-vous étudié la langue française? Si oui, où et combien d'années?
2. Connaissez-vous d'autres langues étrangères? Si oui, lesquelles et à quel niveau?

II) Considérez-vous avoir des connaissances solides de votre langue maternelle ? Justifiez votre réponse:

III) Connaissances thématiques:

1. En quelle année de votre formation êtes-vous?

IV) Connaissances par rapport aux stratégies de lecture:

1. Considérez-vous que vous avez des difficultés quant à la compréhension de textes de votre spécialité en espagnol? Si oui, quel type de difficultés?
2. Estimez-vous que vous êtes capable de résumer un texte de votre spécialité? Si oui, commentez brièvement comment. Si la réponse est négative, quel type de difficultés avez-vous?
3. Dans les examens, vous sentez-vous plus sûr à l'oral ou l'écrit ? Pourquoi?
4. Lisez-vous d'autres types de textes à part ceux de votre spécialité? Si oui, cochez ce qui correspond:
Le journal
Magazines d'information générale
Littérature
Autres:

Merci de votre réponse

- I) Ensayo a cursos de capacitación en francés
- 1) El francés ha mi primer lengua, pero he olvidado el objeto de biberón. Por lo tanto no he realizado estudios del francés.
- 2) Hablo inglés fluido.
- 3) Considero que tengo un problema considerable del castellano, provocado en gran parte gracias a la carrera de letras.
- II) 1) Último año del profesorado en letras.
- 2) 1) No.
- 2) Me siento capaz de resumir un texto, siendo esta mi modalidad de estudio.
- 3) Me siento seguro en exámenes escritos y orales por igual.
- 4) Una gran diversidad de textos que no son de mi especialidad.

ENCUESTA A CURSANTES DE CAPACITACIÓN EN IDIOMA FRANCÉS I

I) Conocimientos en cuanto idiomas:

1. ¿Ha estudiado el idioma francés? Si la respuesta es afirmativa, especifique dónde y cuándo:

Si durante el 1998, 1999 y 2000 en el Colegio Nacional "Rafael Hernández". UNLP

2. ¿Tiene conocimientos de otros idiomas? Si la respuesta es afirmativa, especifique qué idiomas y qué nivel de conocimientos.

Si, inglés (nivel avanzado) e italiano (conocimiento básico)

3. ¿Considera que tiene conocimientos profundos de su lengua materna, el castellano? Justifique su respuesta:

Si, en nuestra carrera damos una base muy buena y eso me ayuda a profundizar los conocimientos (fonética I, fonética II)

II) Conocimientos en cuanto a la temática:

3. ¿En qué nivel de su carrera universitaria se encuentra?

Cursando cuarto año

III) Conocimientos en cuanto a lectura de textos:

4. ¿Siente que tiene dificultades en la comprensión de textos de su especialidad en castellano? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué tipos de dificultades siente tener?

No

5. ¿Se siente capaz de resumir un texto de su especialidad? Si la respuesta es negativa, ¿qué tipos de dificultades suele tener? Si la respuesta es afirmativa, comente brevemente cómo lo hace

Si, lo hago de una vez el texto, leo entre líneas y selecciono las ideas principales de los secundarios.

6. En los exámenes finales o parciales, ¿se siente más seguro en el oral o en el escrito? ¿Por qué?

En el oral porque me desempeño mejor si puedo ver cómo responde el profesor a lo que estoy diciendo. La interacción me hace sentir más seguro.

7. ¿Lee otro tipo de textos que no sean de su especialidad? Si la respuesta es afirmativa, marque lo que corresponde: Si

el diario X
revistas de temática general X
literatura X
otros:

Muchas gracias por su respuesta

ENCUESTA A CURSANTES DE CAPACITACIÓN EN IDIOMA FRANCÉS I

I) Conocimientos en cuanto Idiomas:

1. ¿Ha estudiado el Idioma francés? Si la respuesta es afirmativa, especifique dónde y cuándo:

No

2. ¿Tiene conocimientos de otros Idiomas? Si la respuesta es afirmativa, especifique qué Idiomas y qué nivel de conocimientos.

Si, inglés. Estoy aprendiendo el último año de Traductores en inglés

3. ¿Considera que tiene conocimientos profundos de su lengua materna, el castellano? Justifique su respuesta:

*Si, en la medida que tengo un bloque del área lingüística, y me
siento más seguro en este idioma, como en:*

- II) Conocimientos en cuanto a la temática: *temas de historia, literatura, etc.*

3. ¿En qué nivel de su carrera universitaria se encuentra?

En 4º año

III) Conocimientos en cuanto a lectura de textos:

4. ¿Siente que tiene dificultades en la comprensión de textos de su especialidad en castellano? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué tipos de dificultades siente tener?

No

5. ¿Se siente capaz de resumir un texto de su especialidad? Si la respuesta es negativa, ¿qué tipos de dificultades suele tener? Si la respuesta es afirmativa, comente brevemente cómo lo hace

*Si, lo leo para ver de qué trata. Luego lo leo de forma + profunda
y de esa forma
los voy leyendo principal*

6. En los exámenes finales o parciales, ¿se siente más seguro en el oral o en el escrito? ¿Por qué?

Depende la materia.

7. ¿Lee otro tipo de textos que no sean de su especialidad? Si la respuesta es afirmativa, marque lo que corresponda: *X*

el diario ☐

revistas de temática general ☐

literatura ☐

otros: ☐

Muchas gracias por su respuesta

ENCUESTA A CURSANTES DE CAPACITACIÓN EN IDIOMA FRANCÉS I

I) Conocimientos en cuanto idiomas:

1. ¿Ha estudiado el idioma francés? Si la respuesta es afirmativa, especifique dónde y cuándo:

No.

2. ¿Tiene conocimientos de otros idiomas? Si la respuesta es afirmativa, especifique qué idiomas y qué nivel de conocimientos.

Inglés (actualmente cursando 4º año de Transición en Inglés)

3. ¿Considera que tiene conocimientos profundos de su lengua materna, el castellano? Justifique su respuesta:

Tengo conocimientos; igualmente, con los profesores de Transición comúnmente -
mente soy profesor y tengo los conocimientos porque siempre aparece algo

II) Conocimientos en cuanto a la temática: que no se.

3. ¿En qué nivel de su carrera universitaria se encuentra?

Último año.

III) Conocimientos en cuanto a lectura de textos:

4. ¿Siente que tiene dificultades en la comprensión de textos de su especialidad en castellano? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué tipos de dificultades siente tener?

No.

5. ¿Se siente capaz de resumir un texto de su especialidad? Si la respuesta es negativa, ¿qué tipos de dificultades suele tener? Si la respuesta es afirmativa, comente brevemente cómo lo hace

3º. Primera hago una lectura rápida, para entender conceptos e ideas generales. Después hago una 2ª de lectura más profunda, enfocándome en los detalles.

6. En los exámenes finales o parciales, ¿se siente más seguro en el oral o en el escrito?

¿Por qué?

Oral porque la situación es más relajada, veo el examen como un proceso y no como un producto (oral es, me han desafiado como se merece)

7. ¿Lee otro tipo de textos que no sean de su especialidad? Si la respuesta es afirmativa, marque lo que corresponda:

el diario ☐

revistas de temática general ☐

literatura ☒

otros:

Muchas gracias por su respuesta

ENCUESTA A CURSANTES DE CAPACITACIÓN EN IDIOMA FRANCÉS I

I) Conocimientos en cuanto idiomas:

1. ¿Ha estudiado el idioma francés? Si la respuesta es afirmativa, especifique dónde y cuándo:

No

2. ¿Tiene conocimientos de otros idiomas? Si la respuesta es afirmativa, especifique qué idiomas y qué nivel de conocimientos.

Si estudié inglés en un instituto y estoy con conocimientos de vocales

3. ¿Considera que tiene conocimientos profundos de su lengua materna, el castellano? Justifique su respuesta:

Considero que tengo conocimientos más específicos que adquirí cursando el castellano

II) Conocimientos en cuanto a la temática:

3. ¿En qué nivel de su carrera universitaria se encuentra?

Me faltan seis finales para recibirme

III) Conocimientos en cuanto a lectura de textos:

4. ¿Siente que tiene dificultades en la comprensión de textos de su especialidad en castellano? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué tipos de dificultades siente tener?

No

5. ¿Se siente capaz de resumir un texto de su especialidad? Si la respuesta es negativa, ¿qué tipos de dificultades suele tener? Si la respuesta es afirmativa, comente brevemente cómo lo hace

Si, pero al texto suelto lo que es más importante y lo copio o oído para obtener el resumen
En los exámenes finales o parciales, ¿se siente más seguro en el oral o en el escrito?
Por qué?

Me siento más seguro en el escrito. En los orales me pongo nervioso

7. ¿Lee otro tipo de textos que no sean de su especialidad? Si la respuesta es afirmativa, marque lo que corresponda:

el diario ☒
revistas de temática general ☒
literatura ☒
otros: ☐

Muchas gracias por su respuesta

ENCUESTA A CURSANTES DE CAPACITACIÓN EN IDIOMA FRANCÉS I

I) Conocimientos en cuanto idiomas:

1. ¿Ha estudiado el idioma francés? Si la respuesta es afirmativa, especifique dónde y cuándo:

NO

2. ¿Tiene conocimientos de otros idiomas? Si la respuesta es afirmativa, especifique qué idiomas y qué nivel de conocimientos.

Si, Inglés Avanzado

3. ¿Considera que tiene conocimientos profundos de su lengua materna, el castellano? Justifique su respuesta:

Si, la carrera de Traducción en Inglés tiene materias que me ayudan a mejorar los conocimientos de Castellano.

II) Conocimientos en cuanto a la temática:

3. ¿En qué nivel de su carrera universitaria se encuentra?

En cuarto año.

III) Conocimientos en cuanto a lectura de textos:

4. ¿Siente que tiene dificultades en la comprensión de textos de su especialidad en castellano? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué tipos de dificultades siente tener?

NO

5. ¿Se siente capaz de resumir un texto de su especialidad? Si la respuesta es negativa, ¿qué tipos de dificultades suele tener? Si la respuesta es afirmativa, comente brevemente cómo lo hace

Si, antes sólo los resumía principales, lo más importante y trato de hacerlo con mis propias palabras.

6. En los exámenes finales o parciales, ¿se siente más seguro en el oral o en el escrito? ¿Por qué?

Me siento más seguro en el escrito debido a que tengo más tiempo para pensar y recurrir a las respuestas.

7. ¿Lee otro tipo de textos que no sean de su especialidad? Si la respuesta es afirmativa, marque lo que corresponda:

el diario ☐

revistas de temática general ☐

literatura ☒

otros:

Muchas gracias por su respuesta

L'enquête initiale
N° 7

ENCUESTA A CURSANTES DE CAPACITACIÓN EN IDIOMA FRANCÉS I

I) Conocimientos en cuanto idiomas:

1. ¿Ha estudiado el idioma francés? Si la respuesta es afirmativa, especifique dónde y cuándo:

NO

2. ¿Tiene conocimientos de otros idiomas? Si la respuesta es afirmativa, especifique qué idiomas y qué nivel de conocimientos.

SI, Inglés, avanzado

3. ¿Considera que tiene conocimientos profundos de su lengua materna, el castellano? Justifique su respuesta:

SI, porque gran parte de mi carrera se relaciona con el manejo del idioma castellano, por lo que cursé materias relacionadas con la gramática y el buen uso del idioma castellano.

II) Conocimientos en cuanto a la temática:

3. ¿En qué nivel de su carrera universitaria se encuentra?
Cuarto año

III) Conocimientos en cuanto a lectura de textos:

4. ¿Siente que tiene dificultades en la comprensión de textos de su especialidad en castellano? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué tipos de dificultades siente tener?

No

5. ¿Se siente capaz de resumir un texto de su especialidad? Si la respuesta es negativa, ¿qué tipos de dificultades suele tener? Si la respuesta es afirmativa, comente brevemente cómo lo hace

SI, en general leo el texto completo y subrayo las ideas principales, voy ejemplos, explicaciones, etc. Y luego vuelvo a hacer una lectura anotando y relacionando las ideas que subraye previamente

6. En los exámenes finales o parciales, ¿se siente más seguro en el oral o en el escrito?
¿Por qué?
Dependiendo de la materia prefiero uno u otro, en general tengo menos dificultades en el oral. En mi carrera nos evalúan de ambas formas en casi todas las materias.

7. ¿Lee otro tipo de textos que no sean de su especialidad? Si la respuesta es afirmativa, marque lo que corresponda:

- el diario ☐
revistas de temática general ☐
literatura ☐
otros:

Muchas gracias por su respuesta

L'enquête initiale
Nº 8

ENCUESTA A CURSANTES DE CAPACITACIÓN EN IDIOMA FRANCÉS I

I) Conocimientos en cuanto idiomas:

1. ¿Ha estudiado el idioma francés? Si la respuesta es afirmativa, especifique dónde y cuándo:

NO

2. ¿Tiene conocimientos de otros idiomas? Si la respuesta es afirmativa, especifique qué idiomas y qué nivel de conocimientos.

SI. INGLÉS AVANZADO

3. ¿Considera que tiene conocimientos profundos de su lengua materna, el castellano? Justifique su respuesta:

SI. MI CARRERA (INF. EN INGLÉS) TIENE MATERIAS QUE AYUDAN A PROFUNDIZARLO, PARA ASÍ PODER

- II) Conocimientos en cuanto a la temática: APRENDER MEJOR LA 2ª LENGUA, EN ESTE CASO INGLÉS

3. ¿En qué nivel de su carrera universitaria se encuentra?

CUARTO AÑO

III) Conocimientos en cuanto a lectura de textos:

4. ¿Siente que tiene dificultades en la comprensión de textos de su especialidad en castellano? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué tipos de dificultades siente tener?

NO

5. ¿Se siente capaz de resumir un texto de su especialidad? Si la respuesta es negativa, ¿qué tipos de dificultades suele tener? Si la respuesta es afirmativa, comente brevemente cómo lo hace

SI. SACO IDEAS PRINCIPALES Y ARMO MIS PROPIAS RESUMENES MANUSCRITOS

6. En los exámenes finales o parciales, ¿se siente más seguro en el oral o en el escrito? ¿Por qué?

EN EL ESCRITO... PORQUE ME SIENTO MÁS SEGURO... YA QUE PUEDO PENSAR MEJOR LOS CONCEPTOS Y REDACTARLOS ANTES DE VOLCARLOS A LA HOJA

7. ¿Lee otro tipo de textos que no sean de su especialidad? Si la respuesta es afirmativa, marque lo que corresponde:

el diario ☐

revistas de temática general ☐

literatura ☐

otros: ☐

Muchas gracias por su respuesta

ENCUESTA A CURSANTES DE CAPACITACIÓN EN IDIOMA FRANCÉS I

I) Conocimientos en cuanto idiomas:

1. ¿Ha estudiado el idioma francés? Si la respuesta es afirmativa, especifique dónde y cuándo:

No

2. ¿Tiene conocimientos de otros idiomas? Si la respuesta es afirmativa, especifique qué idiomas y qué nivel de conocimientos.

Si, de inglés. Antes el First y ahora en 3º año de Traducción de Inglés.

3. ¿Considera que tiene conocimientos profundos de su lengua materna, el castellano? Justifique su respuesta:

No sé si conocimientos profundos, pero sí tengo bastante conocimiento, ya que es lo que va de mi carrera, sé de varias materias relacionadas del castellano.

II) Conocimientos en cuanto a la temática:

3. ¿En qué nivel de su carrera universitaria se encuentra?

En 3º año

III) Conocimientos en cuanto a lectura de textos:

4. ¿Siente que tiene dificultades en la comprensión de textos de su especialidad en castellano? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué tipos de dificultades siente tener?

Pero que en la mayoría de los casos no tengo dificultades de comprensión

5. ¿Se siente capaz de resumir un texto de su especialidad? Si la respuesta es negativa, ¿qué tipos de dificultades suele tener? Si la respuesta es afirmativa, comente brevemente cómo lo hace

Si, primero le das una lectura general y, tanto de cada una de las subtemáticas, para luego resumirlas y poder de orden un resumen "coherente".

6. En los exámenes finales o parciales, ¿se siente más seguro en el oral o en el escrito? ¿Por qué?

En los exámenes de la 1ª parte, porque puedo descansar. Aunque lo que intento decir, pero también me siento más nerviosa.

7. ¿Lee otro tipo de textos que no sean de su especialidad? Si la respuesta es afirmativa, marque lo que corresponda:

el diario ☐ a veces

revistas de temática general ☐

literatura ☒

otros:

Muchas gracias por su respuesta

ENCUESTA A CURSANTES DE CAPACITACIÓN EN IDIOMA FRANCÉS I

I) Conocimientos en cuanto idiomas:

1. ¿Ha estudiado el idioma francés? Si la respuesta es afirmativa, especifique dónde y cuándo:

Si, en el Colegio Nacional durante la secundaria, desde 1^{er} a 4^{to} año

2. ¿Tiene conocimientos de otros idiomas? Si la respuesta es afirmativa, especifique qué idiomas y qué nivel de conocimientos.

Si, inglés, solamente el nivel del secundario

3. ¿Considera que tiene conocimientos profundos de su lengua materna, el castellano? Justifique su respuesta:

No, el conocimiento que tengo es a partir del secundario y el adquirido a través de la lectura

II) Conocimientos en cuanto a la temática:

3. ¿En qué nivel de su carrera universitaria se encuentra?

En 5^{to} año

III) Conocimientos en cuanto a lectura de textos:

4. ¿Siente que tiene dificultades en la comprensión de textos de su especialidad en castellano? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué tipos de dificultades siente tener?

No

5. ¿Se siente capaz de resumir un texto de su especialidad? Si la respuesta es negativa, ¿qué tipos de dificultades suele tener? Si la respuesta es afirmativa, comente brevemente cómo lo hace

Si. Hago pocas lecturas con respecto de lo más importante y luego, a través de los resúmenes, voy leyendo los ideas principales del texto.

6. En los exámenes finales o parciales, ¿se siente más seguro en el oral o en el escrito? ¿Por qué?

No es indiferente.

7. ¿Lee otro tipo de textos que no sean de su especialidad? Si la respuesta es afirmativa, marque lo que corresponda:

el diario ☒
revistas de temática general ☒
literatura ☒
otros: *ensayos, filosofía, etc.*

Muchas gracias por su respuesta

L'enquête initiale
Nº 11

ENCUESTA A CURSANTES DE CAPACITACIÓN EN IDIOMA FRANCÉS I

I) Conocimientos en cuanto idiomas:

1. ¿Ha estudiado el idioma francés? Si la respuesta es afirmativa, especifique dónde y cuándo:

NUNCA

2. ¿Tiene conocimientos de otros idiomas? Si la respuesta es afirmativa, especifique qué idiomas y qué nivel de conocimientos.

INGLÉS, EN UN NIVEL MUY BÁSICO (SECUNDARIO)

3. ¿Considera que tiene conocimientos profundos de su lengua materna, el castellano? Justifique su respuesta:

NO, CONOZCO POCO DE POESÍAS DRAMÁTICAS

II) Conocimientos en cuanto a la temática:

3. ¿En qué nivel de su carrera universitaria se encuentra?

6º AÑO, EN EL ÚLTIMO CUATRIMESTRE QUE CURSO

III) Conocimientos en cuanto a lectura de textos:

4. ¿Siente que tiene dificultades en la comprensión de textos de su especialidad en castellano? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué tipos de dificultades siente tener?

NO

5. ¿Se siente capaz de resumir un texto de su especialidad? Si la respuesta es negativa, ¿qué tipos de dificultades suele tener? Si la respuesta es afirmativa, comente brevemente cómo lo hace

SI EXTRAIGO LAS IDEAS PRINCIPALES Y LO HAGO DE UNA MANERA GLOBAL

6. En los exámenes finales o parciales, ¿se siente más seguro en el oral o en el escrito? ¿Por qué?

EN EL ESCRITO, PORQUE ME GENERA MENOS NERVIOS

7. ¿Lee otro tipo de textos que no sean de su especialidad? Si la respuesta es afirmativa, marque lo que corresponda:

el diario

revistas de temática general

literatura

otros:

Muchas gracias por su respuesta

ENCUESTA A CURSANTES DE CAPACITACIÓN EN IDIOMA FRANCÉS I

I) Conocimientos en cuanto idiomas:

1. ¿Ha estudiado el idioma francés? Si la respuesta es afirmativa, especifique dónde y cuándo:

Estudio Francés 2 años en la escuela secundaria.

2. ¿Tiene conocimientos de otros idiomas? Si la respuesta es afirmativa, especifique qué idiomas y qué nivel de conocimientos.

Conocimiento de Inglés hasta 5 año de universidad.

3. ¿Considera que tiene conocimientos profundos de su lengua materna, el castellano? Justifique su respuesta:

Considero que no. Ha que nunca profundice en origen y perfeccionamiento de la lengua materna.

II) Conocimientos en cuanto a la temática:

3. ¿En qué nivel de su carrera universitaria se encuentra?

Cursando los 4 últimos semestres.

III) Conocimientos en cuanto a lectura de textos:

4. ¿Siente que tiene dificultades en la comprensión de textos de su especialidad en castellano? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué tipos de dificultades siente tener?

No.

5. ¿Se siente capaz de resumir un texto de su especialidad? Si la respuesta es negativa, ¿qué tipos de dificultades suele tener? Si la respuesta es afirmativa, comente brevemente cómo lo hace

Si, serca de las ideas principales, busco ejemplos para la comprensión. En ciertos casos realigo mapas o cuadros conceptuales.

6. En los exámenes finales o parciales, ¿se siente más seguro en el oral o en el escrito? ¿Por qué?

Depende la materia. El oral me genera más inseguridad por lo general.

7. ¿Lee otro tipo de textos que no sean de su especialidad? Si la respuesta es afirmativa, marque lo que corresponda:

el diario ☐

revistas de temática general ☒

literatura ☒

otros: Religiosos, filosofía

Muchas gracias por su respuesta

ENCUESTA A CURSANTES DE CAPACITACIÓN EN IDIOMA FRANCÉS I

I) Conocimientos en cuanto idiomas:

1. ¿Ha estudiado el idioma francés? Si la respuesta es afirmativa, especifique dónde y cuándo:

Sí, de forma particular en el año 1981

2. ¿Tiene conocimientos de otros idiomas? Si la respuesta es afirmativa, especifique qué idiomas y qué nivel de conocimientos.

Inglés: técnica muy básica, dictado en el secundario

3. ¿Considera que tiene conocimientos profundos de su lengua materna, el castellano? Justifique su respuesta:

No, la conozco mucho de gramática, pero solo la de uso cotidiano

II) Conocimientos en cuanto a la temática:

3. ¿En qué nivel de su carrera universitaria se encuentra?

Requisito en el 4º año de la carrera

III) Conocimientos en cuanto a lectura de textos:

4. ¿Siente que tiene dificultades en la comprensión de textos de su especialidad en castellano? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué tipos de dificultades siente tener?

No siento que tenga dificultades realmente

5. ¿Se siente capaz de resumir un texto de su especialidad? Si la respuesta es negativa, ¿qué tipos de dificultades suele tener? Si la respuesta es afirmativa, comente brevemente cómo lo hace

Sí, extraigo la idea central del autor

6. En los exámenes finales o parciales, ¿se siente más seguro en el oral o en el escrito?

Por qué? En escrito, se me hace más fácil expresar la información escrita que la oral.

7. ¿Lee otro tipo de textos que no sean de su especialidad? Si la respuesta es afirmativa, marque lo que corresponda:

el diario ☐
revistas de temática general ☐
literatura ☒
otros:

Muchas gracias por su respuesta

ENCUESTA A CURSANTES DE CAPACITACIÓN EN IDIOMA FRANCÉS I

I) Conocimientos en cuanto idiomas:

1. ¿Ha estudiado el idioma francés? Si la respuesta es afirmativa, especifique dónde y cuándo:

Si. Colegio bilingüe - 4^{to} y 5^{to} año secundario

2. ¿Tiene conocimientos de otros idiomas? Si la respuesta es afirmativa, especifique qué idiomas y qué nivel de conocimientos.

Si. 2 niveles anuales - Fac. Humanidades

3. ¿Considera que tiene conocimientos profundos de su lengua materna, el castellano? Justifique su respuesta:

Si. Por lo que leo en libros, revistas y por lo que me ayudo a estudiar griego.

II) Conocimientos en cuanto a la temática:

3. ¿En qué nivel de su carrera universitaria se encuentra?

Graduada en Economía y estudiante de 3^{er} año de Filosofía

III) Conocimientos en cuanto a lectura de textos:

4. ¿Siente que tiene dificultades en la comprensión de textos de su especialidad en castellano? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué tipos de dificultades siente tener?

No.

5. ¿Se siente capaz de resumir un texto de su especialidad? Si la respuesta es negativa, ¿qué tipos de dificultades suele tener? Si la respuesta es afirmativa, comente brevemente cómo lo hace

Si. A partir de una (o varias) palabras clave, extraer ideas.

6. En los exámenes finales o parciales, ¿se siente más seguro en el oral o en el escrito? ¿Por qué?

Indistinto

7. ¿Lee otro tipo de textos que no sean de su especialidad? Si la respuesta es afirmativa, marque lo que corresponda:

el diario ☒
revistas de temática general ☐
literatura ☒
otros:

Muchas gracias por su respuesta

Annexe 1.2. Réponses traduites.

N° 1

I- Connaissances par rapport aux langues:

- 1- Le français a été ma première langue, mais je l'ai oubliée, faute de la pratiquer. Après, je n'ai pas fait d'études de français.
- 2- Je parle anglais couramment.
- 3- Je considère que j'ai une connaissance approfondie de l'espagnol, grâce aux études de lettres.

II- Connaissances thématiques:

- 1- Dernière année du professorat en Lettres.

III- Connaissances par rapport aux stratégies de lecture:

- 1- Non.
- 2- Je me sens capable de résumer un texte, puisque c'est ma manière d'étudier.
- 3- C'est pareil.
- 4- Littérature, Je lis une grande diversité de textes qui ne sont pas de ma spécialité.

N° 2

I- Connaissances par rapport aux langues:

- 1- Oui, pendant les années 1998/1999/2000 au Colegio Nacional "Rafael Hernández", UNLP.
- 2- Oui, l'anglais (niveau avancé) et l'italien (connaissances de base).
- 3- Oui, grâce aux matières telles que Grammaire I ou Linguistique qui m'ont aidée à approfondir mes connaissances.

II- Connaissances thématiques:

- 1- Quatrième année.

III- Connaissances par rapport aux stratégies de lecture:

- 1- Non.
- 2- Oui, je lis plus d'une fois le texte, je lis entre les lignes, et je choisis les idées principales et les secondaires.
- 3- À l'oral parce que je me débrouille mieux si je peux voir comment réagit le professeur à ce que je dis. L'interaction fait que je me sente plus à l'aise et sûre.
- 4- Le journal, magazines d'information général, littérature.

N° 3

I- Connaissances par rapport aux langues:

- 1- Non.
- 2- Anglais (je suis en quatrième année du traductorat en Anglais).
- 3- Oui, dans mes études, on a la Linguistique et plusieurs matières en espagnol, telles que Techniques d'Expression, Littératures, etc.

II- Connaissances thématiques:

- 1- Quatrième année.

III- Connaissances par rapport aux stratégies de lecture:

- 1- Non.
- 2- Oui, je le lis afin de savoir de quoi il s'agit, puis, je le lis d'une manière plus détaillée, et j'en tire les idées principales.
- 3- Cela dépend de la matière.
- 4- Le journal, magazines d'information général, littérature.

N° 4

I- Connaissances par rapport aux langues:

- 1- Non.
- 2- Anglais (je suis en quatrième année du traductorat en Anglais).
- 3- J'ai des connaissances, et, avec les pratiques de traduction, j'ai approfondi d'une manière courante, mes connaissances, puisqu'il apparaît toujours quelque chose que je ne connais pas.

II- Connaissances thématiques:

- 1- Dernière année.

III- Connaissances par rapport aux stratégies de lecture:

- 1- Non.
- 2- Oui, d'abord je fais une première lecture afin de trouver des concepts et des idées générales. Puis, je fais, une deuxième lecture plus approfondie, en focalisant ses idées.
- 3- À l'oral, parce que la situation est plus dynamique, je vois l'examen comme un processus et pas comme un produit (c'est-à-dire l'oral n'est pas si définitif que l'écrit).
- 4- Le journal, littérature.

N° 5

I- Connaissances par rapport aux langues:

- 1- Non.
- 2- Oui, anglais dans un institut, et je suis sur le point de finir le Traductorat.
- 3- Je considère que j'ai des connaissances plus spécifiques que j'ai acquises pendant mes cours du traductorat.

II- Connaissances thématiques:

- 1- Il me reste douze examens pour obtenir mon diplôme.

III- Connaissances par rapport aux stratégies de lecture:

- 1- Non.
- 2- Oui, je lis le texte, je souligne ce qui est le plus important, je le copie, ou l'adapte pour obtenir le résumé.
- 3- Je me sens plus sûre à l'écrit. À l'oral je me sens nerveuse.
- 4- Le journal, magazines d'information général, littérature.

N° 6

I- Connaissances par rapport aux langues:

- 1- Non.
- 2- Oui, anglais avancé.
- 3- Oui, la carrière du Traductorat d'Anglais a des matières qui m'ont beaucoup aidée à enrichir mes connaissances d'espagnol.

II- Connaissances thématiques:

- 1- En quatrième année.

III- Connaissances par rapport aux stratégies de lecture:

- 1- Non.
- 2- Oui, je remarque les idées principales, ce qui est le plus important et j'essaye de le rédiger avec mes propres mots.
- 3- Je me sens plus sûre à l'écrit, parce que j'ai plus de temps pour penser et reconsidérer les réponses.
- 4- Littérature.

N° 7

I- Connaissances par rapport aux langues:

- 1- Non.
- 2- Oui, anglais avancé.
- 3- Oui, parce que la plupart des matières de ma carrière sont en rapport avec la maîtrise de l'espagnol, raison pour laquelle j'ai fait des cours de Grammaire et du bon usage de la langue.

II- Connaissances thématiques:

- 1- Quatrième année.

III- Connaissances par rapport aux stratégies de lecture:

- 1- Non.
- 2- Oui, en général, je lis le texte en entier, et je souligne les idées principales, parfois les exemples, les explications, etc. Puis, je fais une autre lecture en prenant des notes, mettant en rapport les idées que j'avais soulignées.
- 3- Cela dépend de la matière, en général j'éprouve moins de difficultés à l'oral. Dans ma carrière, on a l'habitude de nous évaluer à l'oral et à l'écrit.
- 4- Le journal, magazines d'information général, littérature.

N° 8

I- Connaissances par rapport aux langues:

- 1- Non.
- 2- Oui, anglais avancé.
- 3- Oui, ma carrière a des matières qui m'aident à l'approfondir, de manière à apprendre beaucoup mieux la deuxième langue, dans ce cas l'anglais.

II- Connaissances thématiques:

- 1- Quatrième année.

III- Connaissances par rapport aux stratégies de lecture:

- 1- Non.
- 2- Oui, je tire les idées principales, et je fais mes propres résumés manuscrits.
- 3- À l'écrit je me sens plus sûre, dès que je peux mieux penser les concepts, et les rédiger, avant de les mettre dans la copie.
- 4- Le journal, magazines d'information général, littérature.

N° 9

I- Connaissances par rapport aux langues:

- 1- Non.
- 2- Oui, l'anglais, j'ai réussi le "First" et je suis en troisième année du Traductorat d'Anglais.
- 3- Je ne sais pas si elles sont approfondies, mais j'en ai suffisamment, car dans mes études, j'ai eu plusieurs matières se rapportant à l'espagnol.

II- Connaissances thématiques:

- 1- En troisième année.

III- Connaissances par rapport aux stratégies de lecture:

- 1- Je crois que dans la plupart de cas je n'en ai pas.
- 2- Oui, d'abord je fais une lecture générale et j'essaye d'extraire les idées principales, puis je les mets en ordre en essayant d'obtenir un résumé "cohérent".
- 3- En général, à l'oral, car je peux mieux défendre ce que je veux dire, mais je me sens plus nerveuse.
- 4- Parfois le journal, magazines d'information général, littérature.

N° 10

I- Connaissances par rapport aux langues:

- 1- Oui, au Colegio Nacional, pendant l'école secondaire, 4 années.
- 2- Oui, l'anglais au collège secondaire.
- 3- Non, les connaissances que j'ai viennent du collège secondaire et celles qui m'a apporté la lecture.

II- Connaissances thématiques:

- 1- En cinquième année.

III- Connaissances par rapport aux stratégies de lecture:

- 1- Non.
- 2- Oui, une première lecture en soulignant le plus important, et puis, en lisant ce que j'ai souligné je tire les idées principales.
- 3- C'est indifférent.
- 4- Le journal, magazines d'information général, littérature, essais, philosophie, etc.

N° 11

I- Connaissances par rapport aux langues:

- 1- Jamais.
- 2- Anglais, niveau de base. Au collège secondaire.
- 3- Non, je connais très peu de règles grammaticales.

II- Connaissances thématiques:

- 1- Sixième année, c'est mon dernier semestre.

III- Connaissances par rapport aux stratégies de lecture:

- 1- Non.
- 2- Oui, je tire les idées principales après avoir fait une lecture globale.
- 3- À l'écrit, je me sens moins nerveuse.
- 4- Le journal, magazines d'information général, littérature.

N° 12

I- Connaissances par rapport aux langues:

- 1- J'ai étudié le français, pendant deux ans au collège secondaire.
- 2- Connaissances d'anglais jusqu'à la cinquième année.
- 3- Je crois que non, je n'ai jamais approfondi ni les origines ni le perfectionnement de la LM.

II- Connaissances thématiques:

- 1- Je fais mes quatre dernières matières.

III- Connaissances par rapport aux stratégies de lecture:

- 1- Non.
- 2- Oui, je reprends les idées principales, je cherche des exemples pour la compréhension. Dans certains cas, je fais des cartes et des tableaux conceptuels.
- 3- Cela dépend de la matière. L'oral me provoque plus d'insécurité.
- 4- Magazines d'information générale, littérature, religion, philosophie.

N° 13

I- Connaissances par rapport aux langues:

- 1- Oui, pendant l'année 1991, dans le privé.
- 2- Anglais technique. Niveau de base au collège secondaire.
- 3- Non, mes connaissances en grammaire sont celles dont je me sers d'habitude.

II- Connaissances thématiques:

- 1- Je suis en quatrième année.

III- Connaissances par rapport aux stratégies de lecture:

- 1- En général, je ne le sens pas.
- 2- Oui, je tire l'idée centrale de l'auteur.
- 3- Dans les examens écrits. C'est plus facile pour moi de trouver la cohérence écrite que l'orale.
- 4- Littérature.

N° 14

I- Connaissances par rapport aux langues:

- 1- Oui, au Colegio Eucaristico, pendant deux années.
- 2- Le grec. Deux années à la Faculté.
- 3- Oui, pour ce que je lis, en premier lieu, et pour tout ce qui m'a apporté l'étude du grec.

II- Connaissances thématiques:

- 1- J'ai mon diplôme en Economie, et je fais ma troisième année de Philosophie.

III- Connaissances par rapport aux stratégies de lecture:

- 1- Non.
- 2- Oui, à partir d'une ou plusieurs lectures générales je tire des idées.
- 3- C'est indistinct.
- 4- Le journal, littérature.



Le français est aujourd'hui parlé dans une cinquantaine de pays sur les cinq continents.

« Une certaine manière de concevoir et de dire le monde »



Professeur au prestigieux Collège de France, diplômé d'arabe, de chinois, d'hébreu et de russe, auteur d'essais appréciés du grand public, Claude Hagège vient de faire paraître, à la rentrée 1996, un ouvrage, *La Française, histoire d'un combat*, trace écrite d'une série de dix émissions diffusées sur la chaîne éducative-publique, la Cinquième. Cette vision offensive du destin de la langue française permet une relecture passionnante de l'histoire politique et culturelle de la France. Comment le français s'est-il imposé au cours des siècles au niveau national puis international, au point de devenir aujourd'hui une langue parlée dans une cinquantaine de pays ? Quels sont les enjeux de la défense du français ? En quoi le combat en faveur de la francophonie est-il lié à celui de la diversité linguistique ?

Entretien avec le linguiste Claude Hagège

45 **Label France** : Votre livre montre de façon frappante le lien entre la construction politique de la France et la bataille en faveur du français. Le rôle joué par le pouvoir politique en France pour imposer le français comme langue nationale n'a-t-il des équivalents dans d'autres pays ?

46 **Claude Hagège** : Il est fait que l'autorité politique, la monarchie puis la république pour la France, impose une langue ou la soutienne comme une sorte de symbole de son pouvoir est quelque chose de quasiment universel. Cependant, dans le cas de la France, cette politisation a été très précoce, à l'image de la constitution de son unité politique et territoriale, qui dans le cas de l'Allemagne et de l'Italie, par exemple, ne datent que du siècle dernier.

47 L'événement fondateur du français comme langue écrite, ce sont les Serments de Strasbourg de 842, par lesquels les petits-fils de Charlemagne, Charles le Chauve pour la future France et Louis le Germanique pour la future Allemagne, concluent une alliance contre leur frère l'adversaire, qui se trouve à la tête de ce qui deviendra l'Italie. L'histoire des serments est racontée en latin, excepté la partie dans

laquelle les deux vœux se jurent fidélité dans la langue "vulgaire" du royaume de l'autre. L'emploi de la langue vernaculaire la fin de l'unité de l'empire de Charlemagne et constitue l'acte de naissance de la langue française.

48 Dernière étape politique importante, le règne de François I^{er} qui voit le développement de la centralisation monarchique et l'extension du domaine territorial du roi. Par l'ordonnance de Villers-Cotterêts de 1539, le roi décide que les différents textes juridiques du royaume se forment, comme il le dit par son fort autoritaire, « en langage national français et non autrement », ce qui signifie bien sûr ni en latin ni dans les dialectes régionaux. Le français devient ainsi la langue officielle de l'État.

49 Il est remarquable de constater en France la continuité à travers les régimes de cet engagement politique en faveur du français comme langue nationale unique : de la monarchie jusqu'à la république en passant par la Révolution de 1789. La loi Touillon de 1994 s'inscrit ainsi dans cette tradition qui fait en France de la langue une affaire éminemment politique. La France est sans doute le pays du monde qui a le plus légitimé en faveur de la langue.

Peut-on imaginer que le français se serait imposé si ce volontarisme politique avait fait défaut ?

50 Si on ne révisait l'histoire, le cas de l'Italie nous permet toutefois de l'imagination. En effet, les hommes de lettres de la Renaissance, essentiellement Dante, Pétrarque et Boccace, en choisissant d'écrire dans leur langue, le toscan de Florence, ont réalisé l'unité linguistique, et culturelle, de l'Italie, en dépit d'une diversité dialectale très forte, des siècles avant son unité politique. Même chose au XVI^e siècle, en Allemagne, avec le réformateur Luther qui choisit d'écrire dans sa langue maternelle, le franconien-haut saxon, l'ancêtre de l'allemand littéraire. Autrement dit, dans le cas de nos deux grands voisins, l'unité politique était encore dans les limbes, alors que s'était déjà réalisée une véritable unité linguistique.

En France, les hommes de lettres, s'ils n'ont pas donné l'impulsion, ont toutefois relayé le élan du pouvoir politique en faveur du français.

51 En effet, l'entreprise de « défense et illustration de la langue française » de la Pléiade (1549), portée par les poètes Ronsard et Du Bellay,

l'œuvre de rationalisation du français par Malherbe et la création de l'Académie française en 1634 par Richelieu ont donné au français ses lettres de noblesse et assuré son extraordinaire rayonnement au XVI^e et au XVII^e siècle. Langue des idées et des élites au siècle des Lumières, le français deviendra ainsi la langue universelle de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen avec la Révolution. Ses qualités de clarté et de rigueur reconnues de tous lui permettront de supplanter, à partir du XIX^e siècle, le latin dans la vie



Portrait de François I^{er} (1494-1547) par Clouet. Le roi de la Renaissance française, le révolutionnaire Robespierre et l'ancien maître de la Francophonie Jacques Toubon ont en commun d'avoir affirmé le primat du français, respectivement sur le latin, les dialectes régionaux et l'anglais-américain.



Intérieur de l'Académie française. Fondée en 1634 par Richelieu avec notamment pour mission travailler à la pureté de la langue, cette vénérable institution de lettrés contribue largement au prestige et à la réputation de clarté de la langue française.

130 diplomatique et les traités, dont elle sera la langue exclusive jusqu'au traité de Versailles (1713).

135 La fin de la Seconde guerre mondiale verra le déclassement de mots anglo-américains, parallèlement au déclin de l'anglo-américain allié de 1944. La diffusion de l'anglo-américain correspond à l'affirmation des États-Unis comme première puissance économique, militaire et politique du monde et à l'exportation de son modèle de société de consommation.

140 Vous dites que « l'emprunt fait partie de la vie normale d'une langue ». Quelles sont néanmoins les limites à cette ouverture sur

145 l'étranger au-delà desquelles la langue risque de perdre son identité ?

Des langues étrangères ont intégré des mots d'origine française, à commencer par l'anglais lui-même à l'époque où les Normands conquièrent l'Angleterre (sur siècle). Le nombre de mots que les Français-Normands apportèrent en Angleterre, en 1066, est considérablement supérieur à celui que la France

150 emprunte aujourd'hui à l'anglo-américain. Donc, à l'échelle de plusieurs siècles, le rapport des échanges est à notre avantage !

155 Quelle est la nature de l'influence de l'anglo-américain aujourd'hui sur le français ?

160 Du point de vue du degré d'emprunts qu'une langue fait à une autre, le français n'est nullement morose. Sur un lexique de 60 000 mots, le nombre des mots anglo-américains se situe aujourd'hui autour de 1 500, ce qui représente 2,5 % du vocabulaire. Si les mots anglo-américains nous paraissent

135 plus nombreux, c'est tout simplement parce qu'ils sont d'un usage très courant.

140 Et qu'ils correspondent à des réalités modernes souvent inédites. Mais le français est-il en mesure de proposer des mots nouveaux pour reconnaître ces réalités ?

145 Bien sûr. Il l'a fait dans quelques cas et dans d'autres, il a fait mieux puisque les réalistes étaient des inventeurs français. Dans le domaine de l'informatique, par exemple, si le mot ordinateur, emprunté par le latin

150 Jacques Pons, s'est rapidement imposé au lieu de *calculator*, si celui de logiciel l'a emporté sur *agglutinateur* et *matériel* au lieu de *baraban*, c'est parce que les réalistes qu'ils désignent étaient largement français. Autres en témoignage, ceux d'objets culturels bel et bien d'origine américaine pour lesquels on a cependant trouvé un équivalent français heureux. Exemples : perchiste pour *parachutiste*, cadreur pour *cinéaste*, ou simulateur cardiaque pour *pacemaker*.

155 Quel est à l'origine de ces créations originales ?

160 Tantôt, elles émanent des commissions de terminologie créées par les ministères, tantôt ce sont des créations d'ordre individuel – écrivains, journalistes, professionnels... – qui sont validées par les autorités publiques. Le français ne manque nullement des capacités d'assimilation et d'innovation nécessaires pour s'adapter au monde moderne.

165 Vous distinguez les emprunts plutôt défensifs de reconnaissance et une influence peut-être plus pernicieuse sur la façon de penser, par le biais de la

130 syntaxe. Qu'en est-il de cette influence ?

Le royaume de la langue que représenterait la syntaxe et la phonétique ne sont guère atteints. En ce qui concerne la syntaxe, les tournures d'origine anglo-américaines sont rares en dehors des cas où l'anglais est plagié avant le sien comme dans les expressions « modern hôtel » ou

135 « *explicating* ». Mais je doute que cela ait une influence sur la façon de penser. Quant à la phonétique, elle est totalement hermétique. Il suffit pour s'en convaincre d'écouter, et c'est même une chose comique, comment les Français prononcent les mots anglais, empruntés d'une manière tellement française qu'ils sont souvent indistinguables des anglicismes !

140 Toutefois, le danger venait du second mode d'influence, c'est-à-dire l'emploi préférentiel d'une langue « x » par rapport à une langue « y » comme mode d'expression privilégié dans un contexte donné. Et sur ce plan, je suis beaucoup plus radical.

145 C'est sur ce point qu'est intervenue la loi Toubon, à laquelle nous avez contribué et qui définit les limites de l'usage des langues étrangères dans la vie quotidienne...

150 On s'est imaginé que cette loi (au centre du chapitre X de mon livre) interdisait d'employer des mots anglais, ce qui est faux. Elle ne rend pas en cause les mots d'origine étrangère introduits dans la langue française. Il s'agit plutôt d'affirmer qu'on

155 devrait privilégier l'utilisation de

termes français quand ils existent et en trouver quand ils n'existent pas pour toute communication à vocation publique ou sociale, dans les domaines de l'enseignement, des services publics, du travail (contrats, règlements...), de la publicité (les marques...) et des échanges. Mais que tout citoyen français ait la possibilité d'être informé dans sa langue.

160 Il est un domaine où l'anglais domine particulièrement, celui de la recherche scientifique. Comment y favoriser la diversité linguistique ?

165 En effet, à l'heure actuelle, l'anglais tend à devenir la langue préférentiellement utilisée par les scientifiques dans leurs communications écrites et orales, notamment dans les congrès. Cependant, un nombre considérable de chercheurs de très haute qualité qui publient en anglais ne sont pas anglo-saxons. Ils sont de plus en plus nombreux à se juger désavantagés par cet état de fait, qui est tout simplement non démocratique. Ainsi, la diversification des langues employées dans les congrès est un vœu fréquent ; les scientifiques se rendant compte, en outre, qu'une langue unique entraîne un appauvrissement général des échanges. De plus, en plus de savants hispanophones, par exemple, existent ceux qui présentent les communications à la fois en espagnol et en anglais. Dans certains pays francophones comme le Québec, ce bilinguisme est devenu

170 une obligation légale.



Réunion du Conseil de Sécurité des Nations unies à New York. La tradition de représentations universelles en français est un statut privilégié dans les institutions internationales.



30^e Sommet des chefs d'Etat et de gouvernement des pays ayant le français en partage, à Cotonou (Bénin) en décembre 1995. La francophonie tend à devenir de plus en plus une zone de solidarité et d'échanges économiques.

Quel bilan faites-vous de la loi
Toubou?

Elle a été votée en 1996 et il semble
un peu tôt pour en juger. Toutefois,
on peut dire que, contrairement à la
loi Bas-Lauriol de 1975, dont elle est
la reprise sous une forme plus ferme,
la loi Toubou a déjà donné lieu à un
nombre assez considérable de proce-
dures, puisqu'elle est accompa-
gnée d'un appareil de sanctions
financières. Preuve qu'elle com-
mence à entrer dans les mœurs.

Le combat pour la défense de la
langue française est parfois perçu
comme un combat d'arrière-
garde, soupçonné de nostalgie et
d'une volonté de domination.
Vous estimez, au contraire, qu'il
est inséparable de la bataille
en faveur du multilinguisme.
Pourquoi?

La meilleure preuve de ce qu'il ne
s'agit pas d'une entreprise légé-
raire ou néo-coloniale, vient de ce
que la francophonie – cette associa-
tion originale d'Etats ayant le français
en partage, qui regroupe près de cin-
quante pays aujourd'hui – est une
création d'origine étrangère! Ce sont
d'éminents chefs d'Etat étrangers,
l'écritain et président sénégalais
Léopold Sédar Senghor, le prince
arabique Habib Bourguiba, le prince
Silvanou du Cameroun, Hamani
Diori du Niger, le président chrétien
Charles Hlello du Liban, qui ont
donné naissance à la francophonie
dans les années 60. Ils y ont vu un
moyen de défendre leur différence et
une chance pour développer leurs
relations communes.

La plupart d'entre eux avaient
pour combat la France colo-
niale, avec les armes mêmes que
leur avaient données les écoles de la

France, c'est-à-dire sa langue et sa
culture. Mais une fois que la France,
qui n'avait plus les moyens d'avoir un
empire colonial, a négocié l'indépen-
dance de ces pays, leurs élites sont res-
tées non seulement des passionnées de
la France et de sa culture, mais sont
également devenues des ardentes de
la langue française. Les Français ont
progressivement compris qu'ils en
étaient les dépositaires et non les pos-
séditaires. Aujourd'hui encore, ce sont
les pays francophones, qui sont les les

Quant au fait que le combat pour
le français soit la cause du multilin-
guisme, je dirai que, si la preuve est
faite, à travers le succès de l'entreprise
francophone, qu'une langue est en
mesure de présenter un autre choix
que l'anglais-américain, alors du
même coup elle aura répondu pour
les autres langues. Celles-ci ne pou-
vent être que bénéficiaires des renou-
vellements du français en faveur du
multilinguisme.

Le français semble également
bien placé pour mener ce combat
parce qu'il bénéficie d'une tradi-
tion spécifique de langue inter-
nationale, qui constitue une
sorte de chance historique...

Si aujourd'hui la France peut être
convaincante en mettant au service
du monde entier sa langue comme
une langue de féderation, c'est en
elle-même parce qu'elle est un des rares
pays, avec l'Espagne et le Portugal,
dont la langue a connu des périodes
de rayonnement international.

Vous défendez donc le dessein
de la construction européenne la
promotion du multilinguisme,
auquel 78 % des Français sont
favorables. Dans votre livre

L'enfant aux deux langues, vous
prônez l'enseignement précoce
d'une seconde langue euro-
péenne aux enfants. Quelles
seraient les avantages d'une
telle démarche?

Tout d'abord, l'apprentissage des
langues est une excellente école
de relativité et d'ouverture aux
autres. Il permet également de mieux
comprendre sa propre langue.
L'enseignement, dès l'école matri-
nelle ou l'école primaire, d'une
langue européenne – dont ne devrait
pas faire partie l'anglais, étant donné
que son statut officiel de langue
universelle dissuade d'apprendre
les autres langues – vise à promouvoir
la connaissance de trois langues et à
éviter le face-à-face appauvrissant
entre l'anglais et les langues natio-
nales. Cette idée à long terme n'est
concevable qu'à une échelle euro-
péenne et elle requiert, bien sûr,
une concertation des ministères de
l'éducation nationale pour pouvoir
procéder à des échanges massifs de
maîtres. Mais elle prendra du temps
car elle pose des problèmes pratiques.

A dire vrai, comme la plupart des
intellectuels, je déplore qu'on n'ait
pas commencé par le commence-
ment, c'est-à-dire par la culture
pour construire l'économie, qui a une
évidente cohérence historique. A
cet égard, la position adoptée par
l'Europe, et promue par la France,
en faveur de l'exception culturelle
lors des dernières négociations du
GATT, est significative de l'importan-
ce particulière que les Européens
accordent à la culture, qu'ils ne ven-
draient pas voir traiter comme une
banale marchandise.

Le négative label France est
la par des francophones mais
aussi par des francophiles du

monde entier qui l'utilisent pour
apprendre le français notam-
ment dans le réseau des alliances
françaises*. Quels arguments
motiveraient en tant que
français à apprendre le
français aujourd'hui?

Je n'écarterai même pas les argu-
ments classiques, et consacrés surtout
comme études (accès à une grande
littérature et à une abondante produc-
tion artistique), qui restent des moti-
vations fortes, mais tout simplement
la possibilité pour un francophone de
se rendre dans une cinquantaine
de pays du monde, proposant une
extraordinaire richesse culturelle, éco-
nomique et politique, ainsi que la
possibilité de voir en France partici-
per à la vie de la quatrième puissance
commerciale du monde.



Il est en effet évident que le français a
encore un bel avenir devant lui?
Si je ne le croyais pas, je n'aurais pas
écrit autant de livres sur le sujet!

Propos recueillis par
Anne Rapin

A lire :
Le Français, histoire d'un combat,
éd. Michel Huguier, Paris, 1996.
L'Enfant aux deux langues, éd. Odile
Jacob, Paris, 1998.
Le Senghor de la langue, auteur et créateur
des écoles d'Europe, éd. Odile Jacob,
Paris, 1999.

* L'Alliance française est aujourd'hui
présente dans 133 pays et recueille
près de 260 000 membres.

ANF, Cotonou (Bénin) 101 rue
de la langue française 90000 de 14

Annexe 3.

Enquête préalable (en LM à l'original).

ENCUESTA PREVIA

Observe el texto y responda antes de leerlo completo.

1. ¿Qué tipo de texto es el que se le presenta?
2. ¿Conoce a los especialistas que aparecen nombrados?
3. ¿Puede en esta primera aproximación enunciar sus inferencias sobre el tema del texto?
4. ¿Tiene conocimientos previos sobre esa temática?
5. Subraye en el texto con un color las dificultades que se le aparecen en esta primera aproximación.
6. Justifique.
7. ¿Qué técnica prevé utilizar para encarar el resumen de este tipo de texto?
¿Es alguna de las que utiliza eficazmente en sus resúmenes en lengua materna?
8. Lea y resuma el texto. Por favor, no cambie sus respuestas al leer y resumir.

Muchas gracias por su desinteresada colaboración.

Nombre y Apellido:

Carrera:

e-mail o TE. para comunicarse:

Traduction de l'Enquête.

ENQUÊTE PRÉALABLE

Observez le texte et répondez en le balayant:

1. Quel type de texte vous est présenté?
2. Connaissiez-vous les spécialistes qui apparaissent cités dans le texte?
3. Pouvez-vous d'après cette première approche énoncer vos inférences sur le sujet du texte?
4. Avez-vous des connaissances préalables sur cette thématique?
5. Soulignez d'une couleur les difficultés apparues dans le texte, lors de cette première approche.
6. Justifiez.
7. Quelle technique avez-vous prévu utiliser pour réaliser le résumé de ce type de texte? S'agit-il de quelque technique que vous utilisez efficacement pour vos résumés en langue maternelle?
8. Lisez et résumez le texte. S'il vous-plaît, ne changez pas ces réponses au cours de l'activité résumante.

Merci de votre collaboration.

Prénom et Nom:

Filière:

ENCUESTA PREVIA

Observe el texto y responda antes de leerlo completo.

1. ¿Qué tipo de texto es el que se le presenta? *Un ensayo*
2. ¿Conoce a los especialistas que aparecen nombrados? *No*
3. ¿Puede en esta primera aproximación enunciar sus inferencias sobre el tema del texto?
4. ¿Tiene conocimientos previos sobre esa temática? *Si*
5. Subraye en el texto con un color las dificultades que se le aparecen en esta primera aproximación.
6. Justifique.
7. ¿Qué técnica prevé utilizar para encarar el resumen de este tipo de texto? ¿Es alguna de las que utiliza eficazmente en sus resúmenes en lengua materna?

Lea y resuma el texto. Por favor, no cambia sus respuestas al leer y resumir.

3. Supongo que tendrá relación con la sociolingüística o la filología.

7. Siempre uso algunas ideas centrales que sirven para poder mantener o construir algo bien o estructural.

Encuesta Previa

① Es un texto informativo, sacado de una revista. Además se ven preguntas y respuestas así que debe haber una entrevista entre un miembro de la revista y Claude Hagège.

② No.

③ Pienso que el texto va a tratar sobre el uso de la lengua francesa en varios países. Por lo que veo en las imágenes, el francés luchó para llegar a ser una lengua hablada en otros países además de Francia. Creo que también va a tratar sobre los cambios que sufrió esta lengua y los distintos lugares que ocupó en ciertas ocasiones.

④ No, creo que no.

⑤ y ⑥ Las palabras están en un círculo azul y las voy a leer porque me sé lo que significan y las creo importantes.

⑦ Las técnicas son casi las mismas que uso para leer en mi lengua materna. Leer todo el texto de corrido, inferir sobre cuál es el tema principal, volverlo a leer detenidamente y, en este paso, uso el diccionario. Por lo general, no lo uso para textos en español salvo casos especiales. Por último, subrayo las ideas o párrafos principales, excluyo todos los ejemplos irrelevantes y citas que haya y hago el resumen.

3 El título corresponde a una revista: 'leel francce'. el artículo es informativo, narrativo. Por su formato se sabe es una entrevista.

4 No los conozco

5 Sí, el título, el autor escrito por una lingüista, infiere que va a tratar del lenguaje. Por lo poco que sé, me fue sabiendo de cómo el poder político llegó para imponer el francés como la lengua nacional.

6 No tengo conocimientos previos sobre esta temática en particular, pero sí sobre la lingüística y otros temas relacionados con esta.

7 Voy a utilizar los técnicos que utilizo normalmente para resumir cualquier texto, ya sea en mi lengua materna o en inglés y de la misma manera en francés: lo leo rápidamente, me que me entendi, lo leo nuevamente más profunda y detalladamente, me voy dando cuenta y escribo la idea del texto, el tema, entre los ejemplos, las especificaciones y aclaraciones.

L'enquête préalable.
Nº 4

- O Suprimento de ideias importantes
• dificuldades na primeira aproximação

1. El texto es INFORMATIVO, una entrevista en la cual se trata de conocer los puntos de vista del lingüista Claude Hagège con respecto al idioma francés, su nacimiento como lengua oficial, su evolución, las influencias del inglés, etc.
2. No, no los conozco.
3. Sí, puedo inferir que se trata de la defensa del idioma francés, pero me parecen cambios que son inevitables, como la integración de vocablos extranjeros.
4. Específicamente no en el idioma francés, pero sí con relación al español. En el campo de Traducción Científica, por ejemplo, estudiamos mucho la situación de monolingüismo científico y cómo se nos afecta a nosotros como hispanohablantes, la desventaja (gran desventaja) que tenemos al ser un país que está obligado a traducir sus estudios si es que quiere publicarlos en el exterior. Los hispanohablantes estamos en la misma situación que describe esta entrevista.
5. La dificultad que encontré en general tiene que ver con la precisión de las preguntas, no entender con facilidad qué era lo que el periodista quería preguntarme realmente. Las respuestas, al ser más extensas, me dieron más oportunidad.
6. preguntas, no entender con facilidad qué era lo que el periodista quería preguntarme realmente. Las respuestas, al ser más extensas, me dieron más oportunidad.

lunidad (por el contexto) de tener una idea general. La otra dificultad fue con palabras que no encontré en el diccionario.

7. Los técnicos que pienso utilizar son los mismos que utilizo para los textos en español y en inglés también. Una lectura rápida, como la que hice para contestar estas preguntas, otra lectura más profunda con palabras buscadas en el diccionario y después, los pasos para llegar a la macroproposición; seleccionar, tomar, generalizar y reconstruir el mensaje.

Resumo hasta la línea [365]

Resumen hecho con las líneas anteriores a la [365]
a partir

1. El texto es una entrevista realizada
un lingüista.
2. No conozco a los especialistas.
3. Al leer el título y lo que está escrito de-
ajo de las imágenes supiero que el texto
se trata de la historia del origen de la len-
gua francesa y de cómo llegó a hablarse
en otros países.
4. No tengo conocimientos previos sobre es-
tos temas.

Para realizar el resumen del texto primero voy
a leerlo y a medida que avanzo subrayo
ideas principales y frases o palabras que
me dificulten en comprensión. Una vez que
termino de leer vuelvo a lo que subrayé,
busco algunas palabras en el diccionario y
con las ideas principales más mi inter-
pretación del texto, escribo el resumen.
Esta es la técnica que utilizo para re-
sumir en mi lengua materna pero en este
caso no siempre necesito usar el diccio-
nario.

5/6: las dificultades que se me presenta-
ron en esta aproximación las subrayé con
rojo. ~~Esta~~ Esta primera lectura no la res-
ultó en detalle así que sé que me van
a aparecer más dificultades cuando em-
piezo a hacer el resumen.

Encuesta previa:

- 1) El texto que se presenta es informativo. Es una encuesta.
- 2) No, no conozco a los especialistas mencionados.
- 3) Supongo que el texto no a su referencia a algo que este relacionado con el lenguaje p q que lo entendido es relacionado a un lenguaje.
- 4) Si.
- 5) Habiendo leído sólo los primeros 14 renglones, encuentro problemas sólo con dos palabras que me dificultaron la comprensión. El resto, a pesar de no conocerlos, no me fue problemático entender el texto.
- 6) El primer paso es leer el texto, y luego las palabras que no me dejó entender. Luego voy a realizar una segunda lectura para sacar los ideas principales y finalmente escribir con mis o propias palabras lo que acabo de leer. Si eso me falta es el que utilizo para realizar los resúmenes en un lenguaje más simple.

L'enquête préalable.

Nº 7

Encuesta previa

1) Una entrevista/ artículo de revista

2) No

3) Para mí, es un texto filosófico sobre el lenguaje, aparentemente el autor, que parece ser un lingüista presenta una teoría sobre algún aspecto de la lingüística o el análisis del discurso en francés

4) Si

5/6) Dificultades: construcciones largas, citas, datos históricos o procesos y antecedentes desconocidos para mí que parecen ser vitales para comprender el texto.

7) Al igual que en mi lengua materna, para resumir el texto identifico las ideas principales, hago una selección y posterior reconstrucción del texto.

L'enquête préalable.
Nº 8

1. A primera vista, parece ser un texto informativo
 2. No
 3. Sí, algunas, pero no muchas
 4. No
 7. Hacer una lectura global, tratar de captar el tema y luego releerlo para hacer una lectura más eficaz para tratar de entenderlo en su totalidad, para esto me va a ayudar la búsqueda en diccionario. Luego, tratar de hacer el resumen con los datos más importantes que obtuve de las dos lecturas. Sí, es la misma que utilizo en mi lengua materna
- S-6: Las únicas dificultades, por así llamarlas, fueron algunas palabras desconocidas, pero ninguna que no dejó entender el contenido del texto. Creo que todas las estructuras utilizadas aquí me son conocidas.

1. Es un texto informativo, en forma de reportaje, extraído de una revista.
2. No.
3. El texto trata sobre la influencia política en el desarrollo de la lengua francesa. Se compara esta profunda relación con la de otros países.
4. No, no muchos.
7. Primero de los textos; luego los papeotes, buscando las palabras que no conozco en el diccionario (notas, sino las que creo que son más importantes) y trato de sacar la principal de cada párrafo.
Es la técnica que generalmente utilizo con otros textos.
5. No creo que haya algún párrafo en especial que me haya dado problemas; las dificultades parecen por el largo del texto y la cantidad de palabras desconocidas.

- ① Es una entrevista
- ② No.
- ③ La entrevista trata sobre la lengua francesa, su relación con la política, su expansión internacional, la defensa de la misma, la imposición de esta como idioma oficial, la relación entre la defensa de la lengua y la diversidad lingüística, etc.
- ④ No.
- ⑤ No entiendo esta frase en una lectura. Entiendo que hayas varias palabras que no conozco en el diccionario y ver los verbos.
 - No entiendo la pregunta ya que desconozco varias palabras y palabras.
 - No entiendo la frase y por ende la pregunta.
 - No entiendo ~~el significado~~ el sentido de la frase de lo que es cada palabra pero me causa interés en saber su significado.
 - No entiendo el vocabulario
 - En general, las partes que no entiendo es por falta de vocabulario
- ⑥ La técnica a utilizar es bastante simple y consiste en dar una primera lectura que me permita tener una aproximación de las ideas centrales del texto y luego volver sistemáticamente, párrafo por párrafo, para extraer las ideas principales. La única diferencia con la forma en que hago los resúmenes en mi lengua materna es que en este caso no subrayo sino que vuelvo a leer todo el texto.

Encuesta Francia

- 1) Es un texto de difusión masiva, una revista, donde se publica una entrevista a Claude Hagège, lingüista, profesor y autor del libro "Francia, historia de un combate" (1996).
- 2) No tengo conocimientos de la persona entrevistada.
- 3) La entrevista al autor parece girar en torno a su libro, en el cual desarrolla ~~el~~ la conformación de la lengua francesa como tal, el paso de la lengua oral a la lengua escrita y sus disputas con otras lenguas.
- 4) No tengo conocimientos propios sobre lengua particular y su consolidación; pero sí algunos conocimientos sobre la importancia del lenguaje para una nación, entendiéndolo como factor histórico.
- 5) Dentro de esta primera aproximación al texto, los primeros son de vocabulario, es el desconocimiento de muchas palabras que en esta primera lectura sólo por no buscar.
- 6) Para resumir el texto primero leo hasta el final, después que lo voy, y luego identifico las ideas principales, entiendo los ejemplos históricos que se van apareciendo.
- Es el mismo método que utilizo en mis lecturas en castellano, entiendo con la dificultad de mis propios vocablos, por lo que me esfuerzo buscar lo mejor posible en el diccionario.

L'enquête préalable.
N° 12

Encuesta Previa:

- 1- Es un texto extraído de una revista, tiene el formato de una entrevista.
- 2- No los conozco.
- 3- Desde esta primera aproximación infero que le tema es sobre la lengua francesa y su lugar a nivel nacional e internacional. Aparentemente incorporando un contexto histórico.
- 4- Muy poco, solo generalidades.
- 5- (subrayado en el texto con color rojo).
- 6- Lo señalado se me presenta como dificultad debido que la estar en cursiva, llamo mi atención y al intentar comprenderlo no lo logre.
- 7- La técnica que utilizo, es leer todo el texto, aunque no lo entienda en su totalidad. Luego ir por párrafos detectando las palabras que no comprendo en el contexto textual y entonces procedo al uso del diccionario. Teniendo una comprensión general del texto, rescato las ideas principales para elaborar el resumen. No es la misma técnica que utilizo en la lengua materna.

- 1) Una entrevista hecha, al parecer, a un político o historiador.
- 2) No
- 3) El tema central parece ser, la presentación del libro del especialista, entrevistado, que se trata de la. defensa de la lengua francesa.
- 4) Muy superficial, (es un poco en un texto de didáctica de la lengua).
- 7) Primero hacer una lectura global, luego por párrafos (una pregunta, una respuesta) traducir y resumir lo fundamental y luego un resumen global. Finalmente, de esta forma luego los resúmenes en lengua materna.

ENCUESTA PREVIA

1. El texto es una entrevista.
2. No conozco al entrevistado.
3. Puedo inferir que trata acerca de la importancia de defender la lengua francesa, como forma particular de expresión, y como forma particular de entender el mundo. También infiero que esta problemática involucra no sólo al francés, sino a la mayoría de las lenguas frente a la expansión del idioma inglés; ubicándose el artículo también en este contexto más general.
4. He leído y escuchado muchas cosas, que no podría precisar por la forma aleatoria en que llegaron a mí. Me interesa la defensa de las lenguas nativas, porque involucra no sólo el aspecto lingüístico, sino el cultural, el económico, el político, y en general, todos los ámbitos. La defensa del lenguaje es parte de la necesidad de mantener la identidad de los pueblos. En mi caso, por mi propio país, y también como descendiente de irlandeses, que desde siempre, pero de manera muy marcada en la actualidad, tienden a promover el idioma de sus ancestros: el galés.
5. Las dificultades son de vocabulario.
- 6.
7. Entiendo que los resúmenes deben respetar, en general, la estructura del texto, las palabras originales, y que deben reducirse a una tercera parte del original. No utilizo resúmenes escritos. No los considero la forma más eficaz de estudiar. Creo que el tiempo que se tarda en realizar un resumen es posible leer varias veces el texto y reducir la pérdida de datos, incluso de los detalles.

Annexe 3.2. Réponses traduites.

N° 1

- 1- Une interview.
- 2- Non.
- 3- Je suppose qu'il aura rapport à la sociolinguistique ou à la philologie.
- 4- Oui.
- 5- Il souligne au crayon et ne spécifie pas.
«Le français, histoire d'un combat», «cette vision offensive du destin de la langue française permet une relecture passionnante de l'histoire politique et culturelle de la France». I.15/23 (question) I.24/28, I.50/53, I.78/80, I.104/108, I.109/124, I.134/140, I.163/165 (question) I.276/280, I.314/342.
- 6- Il ne justifie pas.
- 7- Je prends toujours quelques idées centrales qui servent à maintenir ou construire une ligne ou structure.

N° 2

- 1- C'est un texte informatif tiré d'un magazine. On voit des questions-réponses, donc, il doit être une interview entre un membre du magazine et Claude Hagège.
- 2- Non.
- 3- Je pense que le texte abordera l'utilisation de la langue française dans plusieurs pays. En regardant les images: le français a lutté pour parvenir à être une langue parlée dans d'autres pays au-delà de la France. Je crois aussi qu'il s'agira des changements que cette langue a subis et des différentes places qu'elle occupe dans certaines occasions.
- 4- Je crois que non.
- 5- Les difficultés dans la première lecture, je les ai soulignées avec un cercle en bleu: dire, enjeux, lié, façon frappante, serments, royaume, autrement, doute, légiféré, défaut, toutefois, franconien haut-saxon, donné, clarté, déferlement, heureux, tantôt, manque, pernicieuse, biais, noyau dur, guère atteints, tournures, méconnaissables, remet, s'agissait, vœu, bilan, juger, ferme, preuve, mœurs, parfois, perçu, arrière-garde, soupçonnée, moyen, plupart, eux, pourtant, témoigné, mener, telle, également, mieux, appauvrissant, échelle, maîtres, francophiles, encore.
- 6- Je ne connais pas sa signification, et je crois qu'elles sont importantes.
- 7- Les techniques sont les mêmes que j'utilise pour faire des résumés en LM. Lire tout le texte d'affilée, inférer le thème principal, relire attentivement avec le dictionnaire. En général, je ne m'en sers pas pour des textes en espagnol, sauf dans certains cas. À la fin, je souligne les idées ou paragraphes principaux, j'exclus tous les exemples insignifiants et les citations, et je fais le résumé.

N° 3

- 1- Le texte est tiré d'un magazine «Label France». Le texte est informatif, narratif. Par sa forme: une interview.
- 2- Non.
- 3- Oui, le texte ayant été écrit par un linguiste, j'infère qu'il s'agit du langage et de comment le pouvoir politique a fait pour imposer le français comme langue nationale.
- 4- Pas sur ce sujet en particulier, mais sur la linguistique et les sujets qui s'y rapportent.
- 5- En bleu mais ne spécifie pas. Elles sont transcrites dans l'Epor.
- 6- Elle ne justifie pas.
- 7- Je vais utiliser pour résumer les mêmes techniques qu'en LM ou en Anglais et maintenant en français: je le lis rapidement, je repère ce que je n'ai pas compris, puis, une autre lecture plus approfondie et détaillée, je cherche les doutes, j'écris l'idée ou le sujet du texte, j'évite les exemples, les détails.

N° 4

- 1- Le texte est informatif, une interview au linguiste Claude Hagège par rapport à la langue française, sa naissance comme langue officielle, son évolution, les influences de l'anglais, etc.
- 2- Non, je ne les connais pas.
- 3- Oui, je peux inférer qu'il s'agit de la défense de la langue française. Ses changements inéluctables, tels que l'emprunt de mots étrangers.
- 4- En français non. Oui par rapport à l'espagnol. Dans le cours de Traduction Scientifique, on étudie par exemple, la situation du monolinguisme scientifique et comment cela nous touche en tant qu'hispanophones, le désavantage que nous avons si on veut faire publier nos travaux à l'étranger, car il faut les traduire. Nous, les hispanophones, nous nous retrouvons dans la même situation que décrit l'interview.
- 5- En bleu, le mot *enjeu* dans le chapeau. L.184/186, L193/194, I.224. En orange, elle dit que ce sont les idées qui lui ont permis de faire le résumé.
- 6- La difficulté que j'ai éprouvée, en général, est en rapport avec la précision des questions, ne pas comprendre facilement ce que le journaliste voulait demander. Les réponses étant plus longues, elles m'ont permis (grâce au contexte) d'avoir une idée générale. L'autre difficulté rencontrée se trouve dans les mots que je n'ai pas trouvés dans le dictionnaire.
- 7- Les techniques que je pense utiliser, ce sont les mêmes qu'en LM et anglais. Une lecture rapide, comme celle que j'ai faite pour répondre à ces questions, une autre plus approfondie avec le dictionnaire et puis, les pas pour arriver à la macroproposition. Sélectionner, effacer, généraliser et reconstruire le message.

N° 5

- 1- Le texte est une interview à un linguiste.
- 2- Non, je ne connais pas les spécialistes.
- 3- En lisant le titre et ce qui est écrit sous les images, j'infère qu'il s'agit de l'histoire de l'origine de la langue française. Et de comment elle est arrivée à d'autres pays.
- 4- Non, je n'en ai pas.
- 5- En rouge: événement, Serment, sans doute, emprunt, néanmoins, heureux, méconnaissables, faux, remet, savant, bilan, toutefois, rendre.
- 6- J'ai souligné en rouge les difficultés que j'ai eues pendant la première approche. Cette première lecture n'est pas faite de manière détaillée, donc je sais que de nouvelles difficultés vont apparaître lors de la rédaction du résumé.
- 7- Pour faire le résumé, d'abord, je lis le texte, et au fur et à mesure que j'avance, je souligne les idées principales et les phrases ou mots difficiles. Une fois que j'ai fini de lire, je reviens sur les soulignements, je cherche dans le dictionnaire; puis, avec les idées principales plus mon interprétation du texte, j'écris le résumé. C'est la même technique que j'utilise pour faire le résumé en LM, mais dans ce cas je n'ai pas toujours besoin du dictionnaire.

N° 6

- 1- Le texte présenté est informatif. C'est une interview.
- 2- Non, je ne connais pas les spécialistes cités.
- 3- Je suppose qu'il va faire référence à quelque chose se rapportant au langage puisque c'est une interview à un linguiste.
- 4- Oui.
- 5- En rose, les verbes: dire et faire. (Non spécifié).
- 6- Après avoir lu seulement les premières quatorze lignes, j'ai eu des problèmes avec deux mots qui m'ont empêché la compréhension. Pour le reste, malgré la méconnaissance de certains mots, j'ai pu comprendre le texte.
- 7- Le premier pas, c'est de lire le texte et chercher les mots qui m'empêchent la compréhension. Puis, je fais une deuxième lecture afin de repérer les idées principales. Enfin, j'écris avec mes propres mots, tout ce que je viens de lire. C'est la même méthode que j'utilise pour faire les résumés en LM.

N° 7

- 1- Une interview, un article de magazine.
- 2- Non.
- 3- À mon avis, il s'agit d'un texte philosophique sur le langage. L'auteur, un linguiste, présente apparemment une théorie sur quelque aspect linguistique ou sur l'analyse discursive en français.
- 4- Oui.
- 5- En vert et en rouge. (Non spécifié).
- 6- Difficultés: constructions, longues citations, renseignements historiques, processus, antécédents inconnus pour moi, que je trouve importants pour la compréhension du texte.
- 7- De même qu'en LM, pour faire le résumé, j'identifie les idées principales, je sélectionne et je reconstruis le texte.

N° 8

- 1- À première vue, il semble être un texte informatif.
- 2- Non.
- 3- Oui, quelques-unes, mais pas beaucoup.
- 4- Non.
- 5- En vert: datent, petit-fils, frère, royaume, légiféré, dépit, clarté, déferlement, néanmoins, échelle, emprunt, sûr, perniciose, biais, heure, juger, perçu, compris, encore, témoigné, mener, appauvrissant, banale, quatrième.
- 6- Les seules difficultés que j'ai eues ont été quelques mots inconnus, mais qui ne m'ont pas empêché de comprendre le contenu du texte. Je crois connaître toutes les structures ici utilisées.
- 7- Faire une lecture globale pour saisir le thème, le relire pour faire une lecture plus efficace, afin de le comprendre en entier, à l'aide d'un dictionnaire. Puis, essayer de faire le résumé avec les données les plus importantes que j'ai obtenues lors des deux lectures. Oui, c'est la même que j'utilise en ma LM.

N° 9

- 1- Un texte informatif, sous la forme d'une interview, tiré d'un magazine.
- 2- Non.
- 3- Le texte s'agit de l'influence politique dans le développement de la langue française. On compare ce rapport étroit avec d'autres pays.
- 4- Non, pas trop.
- 5- Pas de soulignements.
- 6- Je ne crois pas avoir trouvé un paragraphe qui m'ait causé des problèmes. Les difficultés apparaissent par la longueur du texte et le nombre de mots inconnus.
- 7- D'abord, je le lis tout, puis, je vais par fragments, en cherchant les mots que je ne connais pas dans le dictionnaire et j'essaye de tirer l'information principale de chaque paragraphe. C'est la même technique que j'utilise avec d'autres textes.

N° 10

- 1- C'est une interview.
- 2- Non.
- 3- L'interview parle de la langue française, de son rapport avec la politique, son expansion internationale, sa défense, le fait de s'imposer en tant que langue officielle, le rapport entre la défense de la langue et la diversité linguistique, etc.
- 4- Non.
- 5- En rouge: l. 99/108; 141/147; 183/186; 188/194; 240/246; 306/313; 374/379; 405/411 et le mot bilan.
- 6- Je ne comprends pas cette phrase si je la lis une seule fois. Il faudrait que je cherche dans le dictionnaire plusieurs mots et des verbes que je ne connais pas.
Je ne comprends pas la question car je ne connais pas plusieurs mots et verbes.
Je ne comprends pas la phrase et la question d'une manière partielle.
Je ne comprends pas la construction de la phrase. Même si je comprends la signification de chaque mot d'une manière isolée, je ne trouve pas que la phrase soit claire.
Je ne comprends pas le vocabulaire.
En général, à défaut de vocabulaire, il y a des segments que je ne comprends pas.
- 7- La technique à utiliser est assez simple, elle consiste à faire une première lecture qui me permettra une approche des idées centrales du texte, puis, relire soigneusement par paragraphes afin d'en tirer les idées principales. La seule différence avec la manière de faire les résumés en LM, c'est que dans ce cas, je ne souligne pas, mais je relis tout le texte.

N° 11

- 1- C'est un texte de diffusion massive, un magazine où l'on publie une interview à Claude Hagège, linguiste, professeur et auteur du livre "Francia, historia de un combate", 1996.
- 2- Non, je ne connais pas la personne interviewée.
- 3- L'interview à l'auteur tourne autour de son livre, dans lequel il développe la formation de la langue française en tant que telle, le passage de la langue orale à l'écrite, et les disputes avec d'autres langues.
- 4- Non, je n'ai pas de connaissances préalables sur les langues particulières et leur consolidation, mais quelques connaissances sur l'importance de la langue pour une nation en tant que processus historique.
- 5- En bleu : Façon frappante; a-t-il, cependant; ne datent que du siècle dernier, à la tête de ce qui deviendra, emprunts, plutôt, Toubon.
- 6- Lors d'une première approche du texte, les problèmes concernent le vocabulaire, la méconnaissance de plusieurs mots, que j'ai choisi de ne pas chercher. dans cette première lecture.
- 7- Pour résumer le texte j'essaye de le lire en entier, deux fois, puis j'identifie les idées principales, sautant les exemples historiques que je suppose qu'il y aura. C'est la même méthode que j'utilise en LM en ajoutant la difficulté causée par un manque de vocabulaire, raison pour laquelle je me propose de chercher le moins possible dans le dictionnaire.

N° 12

- 1- C'est un texte tiré d'un magazine, il a le format d'une interview.
- 2- Non, je ne les connais pas.
- 3- D'après cette première approche, j'infère que le sujet est la langue française, et sa place au niveau national et international. Apparemment en incorporant le contexte historique.
- 4- Très peu. Des généralités.
- 5- En rouge: l. 104/108, 177/182.
- 6- Les phrases en italique ont attiré mon attention et c'est à cause de cela que je les ai soulignées, mais quand j'ai essayé de les comprendre, je n'ai pas pu. Les questions.
- 7- La technique que j'utilise, c'est de lire en entier tout le texte, puis par paragraphe, je repère les mots que je ne comprends pas dans le contexte, et puis avec le dictionnaire. Ayant une compréhension générale du texte, je prends les idées principales pour faire le résumé. Ce n'est pas la même technique qu'en LM.

N° 13

- 1- Une interview, apparemment à un politicien ou un historien.
- 2- Non.
- 3- Le thème central, semble être la présentation du livre de l'interviewé qui aborde la défense de la langue française.
- 4- Très superficielles (j'ai lu un peu un texte en "Didactique de la langue").
- 5- Pas de soulignements.
- 6- Elle ne justifie pas.
- 7- D'abord, faire une lecture globale. Puis par paragraphe (une question, une réponse). Traduire et résumer ce qui est principal. Après, le résumé général. De cette manière je fais les résumés en LM.

N° 14

- 1- Le texte est une interview.
- 2- Non, je ne connais pas l'interviewé.
- 3- Je peux inférer qu'il s'agit de l'importance de défendre la langue française, comme forme particulière d'expression et comme forme particulière de comprendre le monde. J'infère aussi que cette problématique comprend non seulement le français mais la plupart des langues face à l'expansion de l'anglais, donc on peut situer l'article dans ce contexte plus général.
- 4- Oui, j'en ai beaucoup lu et écouté sur ce sujet, que je ne pourrais pas préciser à cause de la manière aléatoire dont j'ai obtenu l'information. Je m'intéresse à la défense des langues natives, qui comprend non seulement l'aspect linguistique, mais aussi les aspects culturels, économiques, politiques et, en général, tous les domaines. La défense de la langue fait partie du besoin de maintenir l'identité des peuples. En plus, dans mon cas, en tant qu'Argentine et descendante d'Irlandais, depuis toujours, mais surtout aujourd'hui, je cherche à promouvoir la langue de mes ancêtres: le gaélique.
- 5- Pas de soulignements.
- 6- Les difficultés relèvent du vocabulaire.
- 7- J'entends que les résumés doivent respecter la structure du texte, les mots d'origine, et qu'ils doivent se réduire à un tiers. Je ne m'en sers pas, je ne trouve pas qu'ils constituent la manière la plus efficace d'étudier. Je crois que le même temps qu'on met à faire un résumé, on peut relire plusieurs fois le texte, et réduire la perte d'information, y inclus les détails.

- FGF | Proctor del prestigioso College de France, Claude
| Hagege muestra en su libro Le Français, histoire
| du contact et la relation du français avec les
| nations, en primera instancia, como un todo
| de poder.
- MSE | La historia del francés como lengua escrita se da con
| los Septuaginta de Sharbury del 842. El uso de
| la lengua hablada marca el fin de la unidad del
| imperio de Carlomagno y constituye el acto de
| nacimiento de la lengua francesa.
- L | En el Siglo de Oro, el francés ~~domina~~
| domina en la lengua de la Diplomacia de las Cortes
| del Hombre y del Ciudadano con la Francophonie
| "Francosa". Se establece la gramática, a partir del
| s. XIII, suplen al latín como lengua administrativa
| considerados al Tratado de Versalles (1713).
- L | El fin de la Segunda Guerra mundial, por
| otro lado, se ve caracterizado por un efluvio de
| FGF | gobiernos de origen anglosajones. En el fin
| del anglosajonismo correspondiente en gran medida a
| la imperiosa necesidad de una comunicación
| coordinada.
- FGF | Sin embargo, en respecto a la efluvia de la
| lengua francesa, Claude Hagege sostiene que
| la comunicación es imposible de la habla en el caso
| del multilingüismo.
- FGF | Procto de otro modo en que la habla es
| una creación de origen extranjero.
- FGF | El francés hablado es más de 30 países, y
| FGC | representa un medio con el cual muchos países
| como Senegal, Togo, Camerún, Níger o Gabón
| pueden abrir sus relaciones o crear una
| oportunidad para desarrollar sus relaciones en
| común.

"Una manera particular de ver y opinar sobre el mundo"

Este texto comienza con una descripción de cómo el francés llegó a establecerse como lengua escrita, lo cual sucede cuando se desintegra el imperio de Carlomagno. Después de que la reina de Francia, L. apoyara al desarrollo de la centralización de la monarquía y la extensión (sobre todo, el fortalecimiento) del poder del rey, el francés se transformó en la lengua oficial del Estado.

Seguido a una descripción, comienza la encuesta al lingüista Claude Hagège que pregunta acerca del vínculo que existe entre la construcción política de Francia y la batalla a favor del idioma francés. Este alfiler es el tema principal que el lingüista desarrolla en su libro. El francés, historia de un ambiente. También responde acerca de la influencia de palabras extranjeras, lo cual no representa un peligro para el francés. Habla sobre las excepciones y préstamos de palabras y quismos idiomáticos como también de la fonética. Considera importante el mantenimiento de términos franceses en la ciencia, finanzas, el trabajo, la publicidad, entre otras cosas. Sobre el tema de los ventajas de la diversidad lingüística, Claude Hagège dice que a pesar de que el inglés se convierte en la lengua más usada por los científicos, algunos países de habla francesa exigen el bilingüismo, sobre todo en negocios. Este apoyo a la lengua francesa es producto de los antecedenentes de varios países en época de colonias. Por último, en relación al tema de los productos beneficios que trae aprender una segunda lengua (inglés), Hagège dice que es algo importantísimo que sirve para entender mejor su propia lengua. Le gustaría que llegara el momento en que el inglés dejara de dominar todo y el francés se volviera más modesto. Al preguntársele sobre los argumentos que sirven para hacer que los niños, hoy por hoy, quieran aprender francés, el lingüista comenta sobre las alianzas francesas que existen en más de cien países y que brindan la posibilidad, además de enseñar francés, de viajar a Francia para conocer la cultura y la vida de esta cuarta potencia comercial del mundo. Al cierre de esta entrevista, Claude Hagège deja en claro su esperanza de que el francés tiene muchos por venir.

Resumen: "Una memoria segura de conocer y perder el mundo"

El autor de la Lingüística, el conocido lingüista, Claude Hagège, ^{FGE} muestra en este libro, una visión optimista del destino de la lengua francesa, ^{FGE} con-
siderado por la historia política y cultural de Francia.

Claude Hagège dice que el hecho ^{FGE} que la autoridad política quiera im-
poner o sostener una lengua como símbolo de poder es universal. Sin embargo, Francia ha sido el país que más legisla a favor de la lengua.

La defensa de nuestra lengua se remonta al periodo con por ejemplo ^{HSE} la
creación de la Academia francesa en 1634; en el siglo de las luces fue la len-
gua universal de la declaración de los derechos humanos. Con el fin de ^{FGE}
la 2ª guerra mundial los polímeros anglo-americanos impidieron los países
europeos debido a la fijación de FEA como potencia económica, mili-
tar y política del mundo y la exportación de su modelo de unión-
ciudad desarrollada.

Hoy en día, la influencia del inglés a nuestra lengua es una amenaza ^{HSE}
en un léxico de 60.000 palabras, solamente 1.500 corresponden a préstamos ^{FGE}
inglés. Además, contablemente nuestros términos están comprometidos ^{HSE FGE}
los préstamos: ordinateur - computer, paralite - paralmon, ordinateur - com-
puter, etc. Estos términos se crean ya sea por uniones etimológicas,
como por neologismos, primitivos, preferidos. ^{FGE/L}

Los préstamos son inevitables tanto para el reciclaje, la intención y la
fonética del francés. En cuanto a la sintaxis, por ejemplo en la ubicación ^{FGE}
de los adverbios y adjetivos, es la misma. Y la fonética es hereditaria,
hay una tendencia a pronunciar los préstamos de una manera to-
talmente francesa.

En la ley Toulon se definen los límites del uso de lenguas extrajeras ^L
en la vida cotidiana, se priman los palabras francesas en caso de que existen
con el fin de que todos los ciudadanos tengan la posibilidad de acceder a
información en su lengua materna. Se dice que la ley Toulon está a favor
del múltiple lingüismo. (Claude)

es

"Una cierta manera de concebir y decidir el mundo" (RESUMEN)

El lingüista y profesor Claude Hagège publicó una obra llamada "El Francés, historia de un combate", en la que explora la unión entre el poder político y la lengua francesa, es decir, cómo la autoridad política se restaba como símbolo de poder y de unidad a través de los distintos siglos de la historia francesa. Francia es el país que más ha defendido a favor de su lengua y ahora se encuentra en una situación precaria por la influencia del inglés como lengua dominante en el mundo entero. Hagège cree que no hay un cambio de forma de pensar ni en la fonética. HSC pero sí que el francés debe animarse e innovar para aceptarse en el mundo moderno. Todos los ciudadanos deben poder informarse en su propia lengua para que la comunicación tenga éxito dentro del país. Pero, según Hagège, debe aceptarse el multilingüismo como punto de partida para defender la lengua francesa. De hecho, la "francophonie" (asociación de estados cuyo idioma es el francés) es una creación de oupén estomjers, que a partir de sus diferencias busca desarrollar relaciones en común.

"Une certaine manière de concevoir et de dire le monde".

FGE Claudio Magge es un reconocido profesor del Colegio de Francia, habla varios idiomas y escribe ensayos.

L El marito que en 1537 el rey decidió que los actos judiciales se realizaran solamente en francés. De esta manera, se convirtió en el idioma oficial y ~~se~~ siguió siendo solo durante distintos regímenes políticos. [La ley Toubon ^{de lo que} establece que el francés es el idioma oficial.

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial se comienza a defender el idioma inglés y esto se debe a la posición de los Estados Unidos como primera potencia económica y a la incorporación de su modelo de hábitos de consumo. Sin embargo,

FGE bargo, el número de palabras inglesas incorporadas al francés solo representa el 2,5% de su vocabulario. Además, hay precisiones de terminología que han podido encontrar equivalentes para los nuevos términos técnicos del inglés.

FGE Según él, esta influencia no ha perjudicado a la sintaxis, ni a la manera de pensar, ni a la fonética, francesa, la cual es totalmente hermética.

La ley Toubon delimita el uso de otros idiomas en la vida cotidiana. Privilegia

el uso de los términos franceses para que todos los lingüistas puedan informarse en su lengua. Si no se la respeta se aplican soluciones francesas

Alm. Hay un gran número de investigadores no anglosajones que publican en inglés. Pero cada vez hay más lingüistas bilingües que exigen que se los informe en inglés y español.

Claudio opina que la difusión del francés no es un plan gubernativo, sino que diez-
guntas de distintos países han dicho que FGE
a los lingüistas de cada del '60, para
poder desarrollar sus idiomas.

También apoya a la enseñanza europea FGE
de su lengua europea y sostiene
que se debe evitar el imperialismo
que provoca el conocimiento del inglés
solamente como de la lengua nativa.
nal.

Dice que él no da consejos elitistas para
aprender el francés, sino que al saber FGE
el idioma una persona tiene la pos-
sibilidad de en cualquier país del mun-
do, de conocer sus riquezas culturales
y económicas y de ir a Francia y ser
parte de la vida de la cultura
potencia comercial del mundo.

- Résumé:**
 El texto es una entrevista realizada por la revista Le Monde al lingüista Claude Hagège, profesor de una escuela prestigiosa de Francia, diplomado en árabe, chino, hebreo y ruso.
- FGE (2) FGC En su publicación esta cinquisme, le monde lo relaciona con la cultura la constitución política de Francia y lo relaciona en parte del libro, una francés. Cuanto que el rol que jugó el poder político fue muy importante, ya que imponiendo una lengua a modo de símbolo logró en política mucho más personalmente a comparación de otros países europeos como Italia y Alemania.
- FGE MSE El surgimiento de francés como lengua escrita se dio con los judíos que notaban los reyes europeos, acuerdos entre países, que estaban escritos en latín excepto por en las portadas los reyes franceses respondían en francés. Este es el caso que es considerado como el nacimiento de la lengua francesa.
- L FGE - También nos cuenta que los franceses de libros de historia juegan un papel muy importante en el desarrollo de la lengua francesa, ya que en ellos quien se dedica a la acción de lo occidente francés en 1634.
- FGE FGC T También nos cuenta una comparación entre la ley Toubon y la Re. Laval, lo mismo mencionado en 1994 y lo segundo, que nos muestra, en 1735, y sostiene que la Re. Laval es mucho más fuerte que la Re. Laval ya que dejó un número considerable de procedimientos y conclusiones firmes.
- FGE FGC FGC Por otro lado, el lingüista explica no sólo el porqué de la importancia de aprender otra lengua además de la materna (el caso que lo es el conocimiento de segunda lengua, nos hace conocer aún más la propia) sino también la importancia de querer francés. Lo realista es que el francés se habla en una comunidad considerable de países y nos ofrece en esta manera un enriquecimiento cultural muy importante y lo pone ligado al comercio entre los países y particular de la vida comercial del mundo.

Una cierta manera de concebir y de decir el mundo

El prestigioso profesor francés Claude Hégège, diplomado en árabe, chino, hebreo y ruso, ha publicado el libro *El francés, historia de un combate*. Este libro permite observar la historia cultural y política de la lengua, cómo se instaló como lengua nacional e internacional en una cincuentena de países.

Entrevista con el lingüista Claude Hégège.

La lengua es un símbolo de poder. En el caso de Francia, el proceso de la instauración de la lengua fue muy precoz. En los juramentos de Estrasburgo de 842, la parte en que los reyes se juraban fidelidades relata en la lengua "vulgar", eso marca el nacimiento del francés. Luego, François I en 1539 decidió q los actos jurídicos se hiciesen en francés y no en latín u otros dialectos regionales; ese fue el nacimiento del francés como lengua oficial. También, con la ley de Toubon, Francia se convierte sin duda en el país que más ha legislado sobre la lengua.

Si la historia de Francia hubiese sido como la de Italia o Alemania, eventualmente se hubiese manifestado de alguna manera una unidad lingüística a pesar de la diversidad dialectal.

Las creaciones de los hombres de letras y la fundación de la Academia francesa en 1634, han propiciado el status del francés como la lengua del Siglo de las Luces, de la declaración de los Derechos Humanos y del Tratado de Versalles de 1919.

Lenguas como el inglés tienen un gran número de palabras de origen francés, considerablemente superior al número de palabras inglesas en la lengua francesa, aunque estas sean de uso frecuente. Esto se da porque hay realidades que corresponden a invenciones francesas y han adoptado un término francés adecuado o bien porque otras, que serían más bien de origen norteamericano han encontrado igualmente un equivalente francés. Existen comisiones de terminología creadas por los ministerios en Francia de las que surgen tales términos, o bien escritores, periodistas, es decir profesionales que acuñan nuevas palabras según su campo de trabajo. Podemos decir que la lengua francesa se adapta al mundo moderno.

A nivel sintaxis la importación de términos no resulta muy difícil, a no ser por alguna expresión con un adjetivo antepuesto. La fonética, en cambio, es totalmente hermética.

El lingüista Claude Hégège (quien contribuyó con la Ley de Toubon) aclara que se debe privilegiar la utilización de términos franceses siempre que puedan utilizarse en todo contexto. En el caso de los encuentros científicos el inglés se ha convertido en la lengua de preferencia. Sin embargo, como los científicos que no son angloparlantes son muchos y se sitúan en desventaja, el frénilingüismo es un deseo frecuente.

Con respecto a la Ley de Toubon, es muy pronto para juzgar sus resultados, pero es más prometedora que la Ley Bas-Lauriel de 1975.

Los países francófonos, por su parte, si bien costaron la ligadura con el régimen colonial, mantienen una pasión por la lengua francesa así también como por la cultura, por lo tanto favorecen la utilización de la lengua francesa. Así como España y Portugal, Francia ha llevado la lengua a otros países, por eso hoy el francés constituye una lengua de federación.

El lingüista propone que los niños experimenten un aprendizaje precoz de una segunda lengua europea.

Aunque el inglés con su status internacional dinámico de no aprender otra lengua, se ven los beneficios del plurilingüismo, especialmente si se conocen hasta tres lenguas. Sin embargo, es necesario realizar cualquier a nivel educación.

No hay que olvidar la ventaja de un francófono: visitar una cincuentena de países con una gran riqueza cultural, económica y política y por supuesto ir a Francia misma, país que posee una lengua con un bello porvenir.

FGE

L
FGE(2)FGE/L
FGE(2)

FGE(2)

FGE/T

FGE

FGE/FGE
FGE(2)

FGE

FGE/FGE

FGE(-)

L

FGE

L

FGE(2)

FGE/L

'Una manera de enseñar y 'alejar' el mundo'

Encuentro con el lingüista Claude Hagège.

HSE Profesor de prestigiosa escuela de Francia, descendiente de rumanos, checos, húngaros y rinos, autor de grandes ensayos, Claude Hagège, presenta su obra 'El francés, historia de un continente'. Esta visión ofensiva del idioma de los anglosajones permite una lectura apasionante de la historia política y cultural de Francia.

Labos France: El rol jugado por el poder político en Francia para imponer el francés como lengua nacional, ¿tiene equivalentes en otros países?

C.H.: Aunque el hecho de imponer una lengua como símbolo de poder es universal, en el caso de Francia esta politización ha

FGE sido más presor que en otros países.

Los acontecimientos fundadores del francés como lengua común son los juramentos de Strasburgo de 842, en los que los señores de Lotaringia y

L condes de Alsacia se unieron contra su enemigo. La parte en que los dos

L reyes se juran fidelidad está relatada en la lengua 'vulgar' de ambos.

El aspecto de la lengua hablada cotidiana se relaciona con la lengua

El segundo hecho político importante ocurre en 1539 cuando el rey

FGE François I° decide que los documentos judiciales del reino se redacten en < lengua materna francesa, y no de otro modo >. El francés se transforma así en la lengua oficial del Estado.

L En 1547 se inscribe la ley Tournon, que hace de la lengua francesa un asunto exclusivamente político. Francia es, en efecto, el país del mundo que más ha regido el uso de la lengua.

C.H.: Se puede alegar que el francés se impuso si este voluntarismo político funciona?

C.H.: En efecto, considero que los acontecimientos han marcado la evolución lingüística y cultural del idioma, a pesar de una voluntad débil.

FGE hecat muy fuerte. Al igual que el alemán literario, quien eligió escribir en su lengua materna. Debo de decir además, en el caso de

Question: ¿cómo, mientras que la unidad política administrativa de el país, se
estaría realizando una redacción unidad lingüística.

LF: En Francia, los términos de la tradición religiosa la creación del }
poder político en favor de Francia.

CH: En efecto. Con la revolución, el francés se transformó a la lengua mínima F&E
de la Declaración de los derechos del Hombre y del Ciudadano. Se con-
sidera y rigor de pertenencia aplanar al latín en la vida diplomática
y los textos.

LF: ¿Un dijiste que el préstamo forma parte de la vida humana nueva F&E
lingüística son los límites de esta práctica de extranjero? F&E
¿Cuál es la influencia del anglo-americano lenguaje el francés? F&E

CH: Las lenguas extranjeras tienen integradas palabras del francés. El
número de palabras que los franco-Neologos aportaron a Inglaterra, F&E
en 1966, es considerable. Suposición de que Francia toma palabras de F&E
angloamericana. Sobre un total de 60.000 palabras, el 4% de otras F&E
angloamericanas son sólo hay en 1.500, lo que representa el 2,5% del vocabulario F&E
Y estas palabras no parecen ser numerosos es simple-
mente porque son de uso más común.

LF: Y porque corresponden a realidades humanas bastante importantes.
Pero el francés ¿propone nuevas palabras?

CH: Seguro. Lo ha hecho en muchas cosas. Ha creado,
más bien, porque las realidades eran nuevas, nuevas. Ellos
crearon todos de comisiones creadas por los ministros como
de orden individual realizadas por autoridades federales. MSC

LF: ¿Qué balance harías vos de la Ley Tixier?

CH: Ha sido rotunda en 1994 y parece un paso más para jugar. Sin
embargo, la cosa sigue a un ritmo considerable de proceso y
retardos.

LF: ¿Vos estimáis que el consenso por la defensa de la lengua fran-
cesa es insuperable de la batalla en favor del multilingüismo?

CH: La última prueba es que no se agota una empresa lingüística MSC.
Otro - colonial - tiene que que la francofonía es una creación F&E(2)
de origen extranjero

Título: "Una visita momentánea de conciliar y de "decir" (quiere sobre) el mundo" ^{DE}
Entrevista con el lingüista Claude Hagege.

El texto comienza con una introducción sobre los ejes principales e tópicos: la relación entre el francés y la historia política y cultural de Francia; cómo se imparte como lengua o nivel nacional e internacional, hasta sus hoy en día uso de lengua hablada en cincuenta países; cuáles son los portadores de la difusión del francés; y cómo esto último se liga a la cuestión de la diversidad lingüística.

ultimo se ligó a la cuestión de la dominación imperialista.
 La primera pregunta se refiere a la ^{historia de la constitución} ~~composición~~ del francés como lengua nacional y
 a este punto fue equivalente al de otros países. Hoy se plantea que el francés,
 a diferencia de otros lenguas, fue implantado y promovido como lengua desde hace
 más de mil años por una acción muy fuerte del Estado. En este sentido, considero
 que Francia es sin duda el país que más ha capitalizado en favor de la ^{lengua} ~~plena~~.
 Ante la pregunta de cuáles son los límites ^{para} de incorporar palabras de otra lengua
 sin perder la identidad de la ^{propia} ~~lengua~~, Hoy se responde que justamente lengua extranjera
 son los que integran palabras de origen francés, comenzando por el ~~primer~~ ^{primer} ~~español~~ ^{español} ~~inglés~~ ^{inglés} ~~francés~~ ^{francés} ~~alemán~~ ^{alemán} ~~italiano~~ ^{italiano} ~~portugués~~ ^{portugués} ~~arabigo~~ ^{arabigo} ~~hebreo~~ ^{hebreo} ~~chino~~ ^{chino} ~~japonés~~ ^{japonés} ~~coreano~~ ^{coreano} ~~vietnamita~~ ^{vietnamita} ~~tailandés~~ ^{tailandés} ~~siamés~~ ^{siamés} ~~birmano~~ ^{birmano} ~~malayo~~ ^{malayo} ~~indonesio~~ ^{indonesio} ~~filipino~~ ^{filipino} ~~vietnamita~~ ^{vietnamita} ~~tailandés~~ ^{tailandés} ~~siamés~~ ^{siamés} ~~birmano~~ ^{birmano} ~~malayo~~ ^{malayo} ~~indonesio~~ ^{indonesio} ~~filipino~~ ^{filipino} ~~vietnamita~~ ^{vietnamita} ~~tailandés~~ ^{tailandés} ~~siamés~~ ^{siamés} ~~birmano~~ ^{birmano} ~~malayo~~ ^{malayo} ~~indonesio~~ ^{indonesio} ~~filipino~~ ^{filipino} ~~vietnamita~~ ^{vietnamita} ~~tailandés~~ ^{tailandés} ~~siamés~~ ^{siamés} ~~birmano~~ ^{birmano} ~~malayo~~ ^{malayo} ~~indonesio~~ ^{indonesio} ~~filipino~~ ^{filipino} ~~vietnamita~~ ^{vietnamita} ~~tailandés~~ ^{tailandés} ~~siamés~~ ^{siamés} ~~birmano~~ ^{birmano} ~~malayo~~ ^{malayo} ~~indonesio~~ ^{indonesio} ~~filipino~~ ^{filipino} ~~vietnamita~~ ^{vietnamita} ~~tailandés~~ ^{tailandés} ~~siamés~~ ^{siamés} ~~birmano~~ ^{birmano} ~~malayo~~ ^{malayo} ~~indonesio~~ ^{indonesio} ~~filipino~~ ^{filipino} ~~vietnamita~~ ^{vietnamita} ~~tailandés~~ ^{tailandés} ~~siamés~~ ^{siamés} ~~birmano~~ ^{birmano} ~~malayo~~ ^{malayo} ~~indonesio~~ ^{indonesio} ~~filipino~~ ^{filipino} ~~vietnamita~~ ^{vietnamita} ~~tailandés~~ ^{tailandés} ~~siamés~~ ^{siamés} ~~birmano~~ ^{birmano} ~~malayo~~ ^{malayo} ~~indonesio~~ ^{indonesio} ~~filipino~~ ^{filipino} ~~vietnamita~~ ^{vietnamita} ~~tailandés~~ ^{tailandés} ~~siamés~~ ^{siamés} ~~birmano~~ ^{birmano} ~~malayo~~ ^{malayo} ~~indonesio~~ ^{indonesio} ~~filipino~~ ^{filipino} ~~vietnamita~~ ^{vietnamita} ~~tailandés~~ ^{tailandés} ~~siamés~~ ^{siamés} ~~birmano~~ ^{birmano} ~~malayo~~ ^{malayo} ~~indonesio~~ ^{indonesio} ~~filipino~~ ^{filipino} ~~vietnamita~~ ^{vietnamita} ~~tailandés~~ ^{tailandés} ~~siamés~~ ^{siamés} ~~birmano~~ ^{birmano} ~~malayo~~ ^{malayo} ~~indonesio~~ ^{indonesio} ~~filipino~~ ^{filipino} ~~vietnamita~~ ^{vietnamita} ~~tailandés~~ ^{tailandés} ~~siamés~~ ^{siamés} ~~birmano~~ ^{birmano} ~~malayo~~ ^{malayo} ~~indonesio~~ ^{indonesio} ~~filipino~~ ^{filipino} ~~vietnamita~~ ^{vietnamita} ~~tailandés~~ ^{tailandés} ~~siamés~~ ^{siamés} ~~birmano~~ ^{birmano} ~~malayo~~ ^{malayo} ~~indonesio~~ ^{indonesio} ~~filipino~~ ^{filipino} ~~vietnamita~~ ^{vietnamita} ~~tailandés~~ ^{tailandés} ~~siamés~~ ^{siamés} ~~birmano~~ ^{birmano} ~~malayo~~ ^{malayo} ~~indonesio~~ ^{indonesio} ~~filipino~~ ^{filipino} ~~vietnamita~~ ^{vietnamita} ~~tailandés~~ ^{tailandés} ~~siamés~~ ^{siamés} ~~birmano~~ ^{birmano} ~~malayo~~ ^{malayo} ~~indonesio~~ ^{indonesio} ~~filipino~~ ^{filipino} ~~vietnamita~~ ^{vietnamita} ~~tailandés~~ ^{tailandés} ~~siamés~~ ^{siamés} ~~birmano~~ ^{birmano} ~~malayo~~ ^{malayo} ~~indonesio~~ ^{indonesio} ~~filipino~~ ^{filipino} ~~vietnamita~~ ^{vietnamita} ~~tailandés~~ ^{tailandés} ~~siamés~~ ^{siamés} ~~birmano~~ ^{birmano} ~~malayo~~ ^{malayo} ~~indonesio~~ ^{indonesio} ~~filipino~~ ^{filipino} ~~vietnamita~~ ^{vietnamita} ~~tailandés~~ ^{tailandés} ~~siamés~~ ^{siamés} ~~birmano~~ ^{birmano} ~~malayo~~ ^{malayo} ~~indonesio~~ ^{indonesio} ~~filipino~~ ^{filipino} ~~vietnamita~~ ^{vietnamita} ~~tailandés~~ ^{tailandés} ~~siamés~~ ^{siamés} ~~birmano~~ ^{birmano} ~~malayo~~ ^{malayo} ~~indonesio~~ ^{indonesio} ~~filipino~~ ^{filipino} ~~vietnamita~~ ^{vietnamita} ~~tailandés~~ ^{tailandés} ~~siamés~~ ^{siamés} ~~birmano~~ ^{birmano} ~~malayo~~ ^{malayo} ~~indonesio~~ ^{indonesio} ~~filipino~~ ^{filipino} ~~vietnamita~~ ^{vietnamita} ~~tailandés~~ ^{tailandés} ~~siamés~~ ^{siamés} ~~birmano~~ ^{birmano} ~~malayo~~ ^{malayo} ~~indonesio~~ ^{indonesio} ~~filipino~~ ^{filipino} ~~vietnamita~~ ^{vietnamita} ~~tailandés~~ ^{tailandés} ~~siamés~~ ^{siamés} ~~birmano~~ ^{birmano} ~~malayo~~ ^{malayo} ~~indonesio~~ ^{indonesio} ~~filipino~~ ^{filipino} ~~vietnamita~~ ^{vietnamita} ~~tailandés~~ ^{tailandés} ~~siamés~~ ^{siamés} ~~birmano~~ ^{birmano} ~~malayo~~ ^{malayo} ~~indonesio~~ ^{indonesio} ~~filipino~~ ^{filipino} ~~vietnamita~~ ^{vietnamita} ~~tailandés~~ ^{tailandés} ~~siamés~~ ^{siamés} ~~birmano~~ ^{birmano} ~~malayo~~ ^{malayo} ~~indonesio~~ ^{indonesio} ~~filipino~~ ^{filipino} ~~vietnamita~~ ^{vietnamita} ~~tailandés~~ ^{tailandés} ~~siamés~~ ^{siamés} ~~birmano~~ ^{birmano} ~~malayo~~ ^{malayo} ~~indonesio~~ ^{indonesio} ~~filipino~~ ^{filipino} ~~vietnamita~~ ^{vietnamita} ~~tailandés~~ ^{tailandés} ~~siamés~~ ^{siamés} ~~birmano~~ ^{birmano} ~~malayo~~ ^{malayo} ~~indonesio~~ ^{indonesio} ~~filipino~~ ^{filipino} ~~vietnamita~~ ^{vietnamita} ~~tailandés~~ ^{tailandés} ~~siamés~~ ^{siamés} ~~birmano~~ ^{birmano} ~~malayo~~ ^{malayo} ~~indonesio~~ ^{indonesio} ~~filipino~~ ^{filipino} ~~vietnamita~~ ^{vietnamita} ~~tailandés~~ ^{tailandés} ~~siamés~~ ^{siamés} ~~birmano~~ ^{birmano} ~~malayo~~ ^{malayo} ~~indonesio~~ ^{indonesio} ~~filipino~~ ^{filipino} ~~vietnamita~~ ^{vietnamita} ~~tailandés~~ ^{tailandés} ~~siamés~~ ^{siamés} ~~birmano~~ ^{birmano} ~~malayo~~ ^{malayo} ~~indonesio~~ ^{indonesio} ~~filipino~~ ^{filipino} ~~vietnamita~~ ^{vietnamita} ~~tailandés~~ ^{tailandés} ~~siamés~~ ^{siamés} ~~birmano~~ ^{birmano} ~~malayo~~ ^{malayo} ~~indonesio~~ ^{indonesio} ~~filipino~~ ^{filipino} ~~vietnamita</~~

En el uso de la proposición de nuevos palabras para nombrar la moderna moda, conocidos que el proceso ha hecho esto mejor cuando estas relaciones sean hechas.

invasiones frías. El frío nos hace presa de las caprichosidades de la in-
 noción y excitación necesarias para el trabajo el mundo moderno. El peligro
 de la influencia de otras lenguas viene dado por el empleo preferencial de una o que
 "x" sea una lengua "y" como medio de expresión privilegiada de un contexto
 dado. NSC(2)

La ley Coulon, ^{con} la cual Hojige ha ^{contestado}, afirma que se debe ^{poner} ^{reservar} la utilización de términos ^{franceses} cuando ellos existen y se encuentran cuando no existen, para toda comunicación pública o oficial. El fin es que todos los ciudadanos ^{franceses} tengan la posibilidad de ser informados en su ^{propia} ^{lengua}. ^{F6C}

El inglés tiende a ^{ser} ^{la} ^{lengua} ^{preferentemente} ^{utilizada} por los científicos en sus comunicaciones, especialmente en los congresos. Hojige ^{nota} que este estado de hecho no es democrático. Asimismo, la ^{desaparición} ^{de} ^{lenguas} ^{empleadas} en los congresos es una formulación frecuente. En este sentido, la defensa del francés es incompatible del multilingüismo. Por ser ^{el} ^{idioma} ^{de} ^{ciertos} ^{países} y ^{ser} ^{éstos} ^{los} ^{que} ^{se} ^{han} ^{convertido} ^{en} ^{un} ^{medio} ^{de} ^{comunicación} ^{en} ^{favor} ^{del} ^{francés}, ^{hay} ^{puede} ^{presentarse}, ^{en} ^{alguna} ^{medida}, ^{como} ^{oposición} ^{al} ^{inglés}. De este modo ^{se} ^{da} ^{un} ^{testimonio} ^{para} ^{las} ^{otras} ^{lenguas}. ^{F6C}

Hojige defiende la continuación de la comunidad europea el multilingüismo y ^{promover} ^{la} ^{emisión} ^{temprana} ^{de} ^{una} ^{segunda} ^{lengua} ^{europea} ^a ^{los} ^{niños}, porque el ^{aprendizaje} ^{de} ^{los} ^{idiomas} ^{es} ^{una} ^{excelente} ^{base} ^{de} ^{relativización} ^y ^{de} ^{apertura} ^a ^{los} ^{otros}, y además permite comprender mejor la propia lengua. Esta segunda lengua ^{no} ^{debe} ^{ser} ^{el} ^{inglés} ya que se ^{estudia} ^{de} ^{lenguas} ^{univas} ^{del} ^{diminuye} ^{el} ^{aprendizaje} ^{de} ^{otras} ^{lenguas}, ^{pero} ^{de} ^{este} ^{modo} ^{se} ^{promueve} ^{el} ^{conoci-} ^{miento} ^{de} ^{los} ^{idiomas}. ^{F6C}

El final del texto Hojige afirma por algunos argumentos para invitar a que los ^{trabajos} ^{industrial} ^e ^{químicos} ^{franceses}. ^{Es} ^{que} ^{la} ^{posibilidad} ^{de} ^{un} ^{francés} ^{favor} ^{de} ^{acceso} ^a ^{ciertas} ^{países} ^{del} ^{mundo} ^{que} ^{permite} ^{exceder} ^a ^{una} ^{ciudad} ^{nueva} ^{riqueza} ^{cultural}, ^{económica} ^y ^{política}, ^{como} ^{también} ^{de} ^{la} ^{Francia} ^{desc} ^{reintegración} ^{de} ^{la} ^{red} ^{de} ^{la} ^{cuerpo} ^{de} ^{la} ^{comunidad} ^{del} ^{mundo}.

Resumen del texto

El artículo publicado en la revista "Lebel France" titulado "Una cierta manera de concebir y vivir el mundo" consistió en una entrevista al lingüista Claude Hagège. A lo largo de la misma se realiza una revisión histórica de la consolidación de la lengua francesa y su situación hacia nuestros días.

El lingüista entrevista plantea la relación existente entre el poder político de los países y la capacidad de imponer sus respectivos lenguajes. Siguiendo esto desarrolla cómo el francés se convirtió en la lengua habitual en disputa con el latín y los dialectos regionales y continúa analizando cómo los cambios históricos del último siglo repercuten en el uso del lenguaje, cómo algunos fueron promovidos y otros fueron rechazados.

Claude Hagège reconoce que a partir de la segunda guerra mundial (1944) comenzó una fuerte difusión de la lengua inglesa que se correspondió con la consolidación del EEUU como potencia mundial, y relata cómo a partir de esos años hasta la actualidad el inglés fue ganando espacio. Frente a esto el entrevistado propone una defensa de la lengua francesa, pero esta no está ligada a una voluntad de dominación, sino que es intencional, por el contrario, que la defensa del francés es la que una defensa del multilingüismo según él la defensa de la diversidad es una manera de defender las relaciones humanas.

Resumen:

El texto es extraído de la revista "Label France" (n° 26, año 1996) . Es una entrevista al lingüista Claude Hagège.

La primera parte, es un relato en referencia histórica. El entrevistador le pregunta al lingüista si el poder político de Francia para imponer el francés como lengua nacional era equivalente al de otros países. Claude, en su respuesta, cuenta de los casos de Alemania e Italia, y puntualiza en Francia, aclarando que el francés en un principio fue sólo lengua oral, hasta que en 1539, luego de un suceso histórico de autoridad real, las actas jurídicas empezaron a ser en "lengua materna", y el francés devino así en la lengua de estado. Este hecho muestra la importancia de la unidad lingüística para la unidad política y cómo la lengua mantuvo y mantiene una relación con ella. Por ejemplo, en el siglo de Las Luces, el francés fue la lengua en que se redactaron los Derechos del Hombre y del Ciudadano.

A su vez, cita el ejemplo de Estados Unidos, que al proclamarse posteriormente de la Segunda Guerra Mundial, como potencia económica, política y militar, exportó junto con su modelo de sociedad de consumo el inglés americano.

Con respecto a las influencias de otros idiomas, y en especial del inglés americano, el lingüista aclara que en francés es muy poco el porcentaje de palabras derivadas o de origen inglés, y que sólo son más nombradas por un uso más cotidiano. Por ejemplo, en el ámbito de la informática, donde rápidamente se ha impuesto una lógica inglesa. Como así también, hay palabras francesas que tienen su equivalente en inglés. Pero para el experto, la amenaza con respecto al inglés, no está dada por la sintaxis o la fonética, sino por la influencia, es decir por el empleo preferencial de una lengua sobre otra, como modo de expresión privilegiada en un contexto dado.

El entrevistador hace referencia a la Ley Toubon, comentando la participación en ella del lingüista y lo que esta ley definió con respecto a los límites del uso de lenguas extranjeras. El entrevistado, aclara que desde ya esta ley no prohíbe el uso de palabras de origen extranjero, sino que trata de privilegiar la utilización de los términos en francés, si es que existen, para toda comunicación pública o social, a fin de que todo ciudadano francés tenga la posibilidad de ser informado en su lengua.

En el campo de la investigación científica, el entrevistador comenta el dominio del idioma inglés, preguntando cómo se puede favorecer a la diversidad lingüística. Claude, coincide en que es la lengua preferencial en lo científico, en comunicaciones escritas y orales, especialmente en los congresos; pero aclara que muchos de los investigadores no son ingleses y que suelen pedir en los congresos el empleo de diversas lenguas, ya que una única lengua arrastra un empobrecimiento general del intercambio.

¿Qué balance hace usted de la Ley Toubon? Pregunta y el lingüista responde que al haber sido sancionada en 1994, 1996 es muy poco tiempo para juzgarla, aunque sí destaca que es contraria a la Ley Bas Lauriol de 1975.

Con respecto a la defensa del francés y del multilingüismo, responde que la francofonía es una creación extranjera, asociación entre estados que hablan francés. En la época de la Francia colonial, Francia tenía como armas su lengua y su cultura. Una vez que no pudo seguir con esas colonias, se fueron negociando la independencia de esos países. Pero después del colonialismo, son éstos los países que incorporan la cultura francesa y a su vez los que se mueven por la lengua francesa.

MSC

FGE
FGC

FGF / L
FGC
FGE

MSC
FGC

FGC(3)

FGC / FGE
FGE

FGE

FGC

FGC / FGE

FGE

FGC

FGE

MSC(2)

FGC

El entrevistador, citando el libro del experto, *El niño de las dos lenguas*, le pregunta cuáles son las ventajas de este enfoque de enseñar otra lengua europea. Ante todo el lingüista declara que el aprendizaje de otra lengua es excelente para la apertura, ya hasta permite una mejor comprensión de la lengua materna. La enseñanza de otra lengua europea en la escuela promueve el conocimiento de tres lenguas y no sólo el inglés y la lengua nacional. Finalmente, el lingüista alienta al estudio del francés no sólo por los argumentos clásicos, sino también por la riqueza cultural, económica y política de Francia que es la cuarta potencia comercial del mundo.

FGC

FGC

FGC

FGC

FGC

FGC

tanto en inglés como en español.

En cuanto al combate entre la defensa de la lengua francesa y la batalla en favor del multilingüismo, el autor sostiene que son inseparables. La mejor prueba de que la defensa de la lengua francesa no intenta ser dominante y una eufemización, es que los países que fueron colonias de Francia,

hoy independizados, prefieren el uso del idioma francés, ellos mismos son demandantes de dicha lengua. Hoy en día son ~~30~~ cincuenta los países que tienen el francés como lengua materna, en los cinco continentes.

"Una cierta manera de concebir y de decir el mundo"
Conversación con el lingüista Claude Hagège.

- *El papel jugado por el poder político en Francia para imponer el francés como lengua nacional, ¿tiene equivalentes en otros países?*

El hecho que la autoridad política, la monarquía y luego la República, imponga una lengua o la sostenga como símbolo de su poder, es algo casi universal. Es notable constatar en Francia la continuidad a través de los regímenes, de este compromiso político a favor del francés como lengua nacional única: de la monarquía hasta la República, pasando por la Revolución de 1789. La Ley Toubon de 1994 se inscribe también en esta tradición que hizo de la lengua un asunto eminentemente político. HSE

Lengua de ideas y de las élites del siglo de las Luces, el francés resultaría también la lengua universal de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Sus cualidades de claridad y rigor reconocidas le permitirán suplantar, a partir del s. XVII, al latín, en la vida diplomática y en los tratados, de los cuales será la lengua exclusiva hasta el Tratado de Versalles (1919). El fin de la Segunda Guerra verá la invasión de palabras anglo-americanas, paralelamente al desembarco aliado de 1944. La difusión del inglés americano corresponde a la afirmación de EEUU como primera potencia económica, militar y política del mundo, y a la exportación de su modelo de sociedad de consumo. FGE

- *¿Cuál es la naturaleza de la influencia del inglés-americano sobre el francés?* FGE

Desde el punto de vista de los préstamos que una lengua hace a la otra, el francés no está amenazado. Sobre un léxico de 60.000 palabras, las anglo-americanas representan el 2,5% del vocabulario. Si nos parecen más numerosas es porque son de uso muy corriente. FGE

- *Y que corresponden a realidades modernas importadas. Pero el francés, ¿está en condiciones de proponer palabras nuevas para renombrar estas realidades?* L

Seguro.

- *¿Cuál es el origen de estas creaciones originales?*

A veces, emanan de las comisiones de terminología creadas por los ministerios; a veces, son creaciones individuales, validadas por las autoridades públicas. El francés no falla en su capacidad de asimilación e innovación necesarias para adaptarse al mundo moderno. HSE

- *Ud. distingue los préstamos más inofensivos de vocablos y una influencia que puede ser más perniciosa sobre la manera de pensar, por medio de la sintaxis.*

El núcleo duro de la lengua que representan la sintaxis y la fonética casi no son afectados. Sin embargo, el peligro vendría del empleo preferencial de una lengua en relación a otra como modo de expresión privilegiado en un campo dado.

- En este punto interviene la Ley Toubon, que define los límites del uso de lenguas extranjeras en la vida cotidiana.

Si se imaginó que prohibida el uso de palabras inglesas, es falso. Se trataba de afirmar que se debía privilegiar la utilización de términos franceses cuando existían, y encontrarlos cuando no existían, para toda comunicación pública o social, en los dominios de la enseñanza, los servicios públicos, de trabajo, de la publicidad y de los intercambios. Para que todo ciudadano francés tenga la posibilidad de ser informado en su lengua.

MSE

- Hay un campo donde el inglés domina particularmente, la investigación científica.

Sin embargo, un número considerable de investigadores de muy alta calidad que publican en inglés no son anglosajones. La diversificación de lenguas empleadas en los congresos es un deseo frecuente; los científicos se dan cuenta que una lengua única entraña un empobrecimiento general de los intercambios.

MSE

- El combate para la defensa de la lengua francesa es percibido como un combate de retaguardia, sospechado de nostalgia y de voluntad de dominación. Ud. estima, sin embargo, que es inseparable de la batalla a favor del multiculturalismo. ¿Por qué?

MSE

Los franceses han comprendido progresivamente que ellos eran los depositarios, no los propietarios de la lengua francesa. Hoy son los países francoparlantes los que son la punta de lanza en este movimiento a favor del francés. En cuanto a que sirva a la causa del multiculturalismo, diría que si se hace la prueba, a través del éxito de la empresa francoparlante, como una lengua en condiciones de presentar otra opción que el inglés americano, entonces lo mismo será para las otras lenguas.

- Ud. defiende, en el campo de la construcción europea, la promoción del multilingüismo. Propone la enseñanza precoz de una segunda lengua europea a los infantes. ¿Cuáles serían las ventajas?

L

Ante todo, el aprendizaje de lenguas es una excelente escuela de relatividad y apertura a los otros. Permite, igualmente, comprender mejor la propia lengua. La enseñanza en la escuela maternal o en la primaria de una lengua europea (no inglés), tiende a promover el conocimiento de tres lenguas y a evitar el empobrecimiento entre el inglés y las lenguas nacionales.

A decir verdad, deploro que no se haya comenzado por el principio, es decir, por la cultura para construir Europa, que tiene una evidente coherencia histórica. Al respecto, la posición adoptada por Europa y promovida por Francia, a favor de la excepción cultural durante las últimas negociaciones del GATT, es significativa de la importancia particular que los europeos otorgan a la cultura, que no quieren ver tratada como una vana mercancía.

MSE

MSE

Annexe 4 : Transcription des résumés en LM du corpus qui étaient manuscrits.

Note : Ils sont transcrits avec les fautes rencontrées.

Résumé N° 1

Profesor del prestigioso Collège de France, Claude Hagège muestra en su libro Le Français, histoire d'un combat la relación del francés con los nacionalismos, en primera instancia como símbolo de poder.

Comentarios POS

La fundación del francés como lengua escrita se da con los Serments de Strasbourg del 842. El uso de la lengua hablada marcó el fin de la unidad del imperio de Carlomagno y constituye el acta de nacimiento de la lengua francesa.

Comentarios L&S

En el Siglo de las Luces, el francés deviene en la lengua de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano con la Revolución Francesa. Sus cualidades le permiten, a partir del s. XVII, suplantarse al latín como lengua diplomática; consideremos el Tratado de Versalles (1919).

Comentarios L

El fin de la Segunda Guerra mundial, por otro lado, se ve caracterizado por un aflujo de palabras de origen angloamericano. La difusión del angloamericano corresponde en gran medida a la imposición norteamericana como potencia económica.

Comentarios L

Comentarios L&S

Sin embargo, con respecto a la defensa de la lengua francesa, Claude Hagège sostiene que la misma es inseparable de la batalla en favor del multilingüismo. Prueba de ello radica en que la francofonía es una creación de origen extranjero.

Comentarios L

El francés es hablado en más de 50 países, y representa un medio con el cual países como Senegal, Túnez, Camboya, Niger o Líbano pueden defender sus diferencias o crear una oportunidad para desarrollar sus relaciones en común.

Comentarios POS

Comentarios POS

Résumé N° 2

"Una manera particular de ver y opinar sobre el mundo"

Este texto comienza con una descripción de cómo el francés llegó a establecerse como lengua escrita, lo cual sucede cuando se desintegra el imperio de Carlomagno. Después de que la reina de Francisco 1° apoyara al desarrollo de la centralización de la monarquía y la extensión (sobre todo el territorio) del poder del rey, el francés se transforma en la lengua oficial del Estado.

Comentarios L

Comentarios L&S

Seguido a una descripción, comienza la encuesta al lingüista Claude Hagège quien responde acerca del vínculo que existe entre la construcción política de Francia y la batalla a favor del idioma francés. Esto último es el tema principal que el lingüista desarrolla en su libro El francés, historia de un combate. También responde acerca de la influencia de palabras extranjeras, lo cual no representa un peligro para el francés. Habla sobre las creaciones y préstamos de palabras y giros idiomáticos como también de la fonética. Considera importante el mantenimiento de términos franceses en la enseñanza, el trabajo,

Comentarios L&S

Comentarios L

Comentarios POS

Comentarios L&S

la publicidad entre otras áreas. Sobre el tema de las ventajas de la diversidad lingüística, Claude Hagège dice que a pesar de que el inglés se convierte en la lengua más usada por los científicos, algunos países de habla francesa exigen el bilingüismo, sobre todo en congresos. Este apoyo a la lengua francesa es producto de los antecedentes de varios países en épocas de colonias. Por último, en relación al tema de los beneficios que trae aprender una segunda lengua (europea), Hagège cree que es algo importantísimo que sirve para entender mejor su propia lengua. Le gustaría que llegara el momento en que el inglés dejara de dominar todo y el francés se volviera más masivo. Al preguntársele sobre los argumentos que sirven para hacer que los indecisos, hoy por hoy, quieran aprender francés, el lingüista comenta sobre las Alianzas Francesas que existen en más de cien países y que brindan la posibilidad, además de enseñar francés, de viajar a Francia para conocer la cultura y la vida de esta cuarta potencia comercial del mundo. Al cierre de esta entrevista Claude Hagège deja en claro su esperanza de que el francés tiene mucho para dar.

Comentarios # POC

Résumé N° 3

"Una manera segura de concebir y percibir el mundo"

Comentarios L

El autor de la *Cinquième*, el conocido lingüista Claude Hagège, muestra en este libro, una visión ofensiva del destino de la lengua francesa condicionado por la historia política y cultural de Francia.

Comentarios PGB

Comentarios , PGB

Claude Hagège dice que el hecho que la autoridad política quiera imponer o sostener una lengua como símbolo de poder es universal. Sin embargo, Francia ha sido el país que más legisla a favor de la lengua.

Comentarios PGB

Comentarios (de) MGB

La defensa de nuestra lengua se remonta al pasado con por ejemplo la creación de la Academia francesa en 1634; en el siglo de las Luces fue la lengua universal de la declaración de los derechos humanos. Con el fin de la 2ª guerra mundial las palabras anglo-americanas invadieron los países europeos debido a la afirmación de EEUU como potencia económica, militar y política del mundo y la exportación de su modelo de una sociedad del consumo.

Comentarios MGB

Comentarios , PGB

Comentarios , PGB

Comentarios L

Comentarios PGB

Comentarios PGB

Hoy en día, la influencia del inglés a nuestra lengua no es una amenaza, en un léxico de 80.000 palabras solamente 1500 corresponden a préstamos del inglés. Además, constantemente nuestros términos están reemplazando a los préstamos: ordinateur-computer, perchiste-perchman, cadreau-cameraman, etc. Estos términos se crean ya sea por comisiones terminológicas como por escritores, periodistas, profesionales.

Comentarios MGB

Comentarios MGB

Comentarios , PGB

Comentarios MGB

Comentarios PGB

Comentarios PGB

Los préstamos son inofensivos tanto para el vocabulario, la sintaxis, y la fonética. En cuanto a la sintaxis, por ejemplo en la ubicación de los sustantivos y adjetivos, es la misma. Y la fonética es hermética, hay una tendencia a pronunciar los préstamos de una manera totalmente francesa.

Comentarios PGB (acilano)

En la ley Toubon se definen los límites del uso de lenguas extranjeras en la vida cotidiana, se priorizan las palabras francesas en caso de que existan con el fin de que todos los ciudadanos tengan la posibilidad de acceder a información en su lengua materna. Yo diría que la ley Toubon está a favor del multilingüismo.

Comentarios L

Comentarios MGB

(Claude)

Résumé N° 4

"Una cierta manera de concebir y de decir el mundo"

El lingüista y profesor Claude Hagège publicó una obra llamada "El Francés, historia de un combate", en la que explicita la unión entre el poder político y la lengua francesa, es decir, cómo la autoridad política la sostuvo como símbolo de poder y de unidad a través de las distintas épocas de la historia francesa. Francia es el país que más ha legislado a favor de su lengua y ahora se encuentra en una situación polémica por la influencia del inglés como lengua dominante en el mundo entero. Hagège cree que no hay un cambio de formas de pensar ni en la fonética pero sí que el francés debe asimilar e innovar para adaptarse al mundo moderno. Todos los ciudadanos deben poder informarse en su propia lengua para que la comunicación tenga éxito dentro del país. Pero según Hagège, debe aceptarse el multilingüismo como punto de partida para defender la lengua francesa. De hecho, la "francophonie" (asociación de estados cuyo idioma es el francés) es una creación de origen extranjero que a partir de sus diferencias busca desarrollar relaciones en común.

Comentarios L

Comentarios MOC

Résumé N° 5

"Une certaine manière de concevoir et de dire le monde".

Claudio Hagège es un reconocido profesor del Colegio de Francia, habla varios idiomas y escribe ensayos.

Comentarios POS

Él cuenta que en 1539 el rey decidió que los actos jurídicos se realizaran solamente en francés. De esta manera, se convirtió en el idioma oficial y siguió siéndolo durante distintos regímenes políticos.

Comentarios L

La ley Toubon es la que establece que el francés es el idioma oficial.

Comentarios MOC

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial se comenzó a difundir el idioma inglés y esto se debe a la posición de los Estados Unidos como primera potencia económica y a la incorporación de su modelo de sociedad de consumo. Sin embargo el número de palabras inglesas incorporadas al francés solo representa el 2,5% de su vocabulario. Además, hay comisiones de terminología que han podido encontrar equivalentes para los nuevos términos técnicos del inglés.

Comentarios POS

Comentarios (solo) POS

Según él, esta influencia no ha perjudicado a la sintaxis ni a la manera de pensar, ni a la fonética francesa, la cual es totalmente hermética.

Comentarios POS

La ley Toubon delimita el uso de otros idiomas en la vida cotidiana. Privilegia el uso de los términos franceses para que todos los ciudadanos puedan informarse en su lengua. Si no se la respeta se aplican sanciones financieras. Aún hay un gran número de investigadores no anglosajones que publican en inglés pero cada vez hay más hispanohablantes que exigen que se los informe en inglés y español.

Claudio afirma que la difusión del francés no es un plan hegemónico sino que dirigentes de distintos países han dado origen a la misma en la década del '60 para poder desarrollar sus relaciones.

Comentarios POS

Comentarios POS

Comentarios POS

También apoya a la temprana enseñanza de otra lengua europea y sostiene que se debe evitar el empobrecimiento que provoca el conocimiento del inglés solamente además de la lengua nacional.

Comentarios L P09

Dice que él no da razones elitistas para aprender el francés sino que al saber el idioma una persona tiene la posibilidad, en cincuenta países del mundo, de conocer su riqueza cultural y económicas y de ir a Francia y ser parte de la vida de la cuarta potencia comercial del mundo.

Comentarios P08

Résumé N° 6

El texto es una entrevista realizada por la revista Label France al lingüista Claude Hagège, profesor de un colegio prestigioso de Francia, diplomado en árabe, chino, hebreo y ruso.

Comentarios a P05

En su publicación de la Cinquième el cuenta la relación que existe entre la construcción política de Francia y la batalla en favor del idioma francés. Cuenta que el rol que jugó el poder político fue muy importante, ya que imponiendo una lengua a modo de símbolo logró su politización mucho más precozmente a comparación de países europeos como Italia y Alemania.

Comentarios P02

Comentarios P08

Comentarios a P03

Comentarios Jug P03

Comentarios P08

Al surgimiento del francés como lengua escrita se da con los juramentos que realizaban los reyes europeos, acuerdo entre países, que estaban relatados en latín excepto en las partes donde los reyes juraban respetar su juramento. Este es el acto que es considerado como el nacimiento de la lengua francesa.

Comentarios M08

Comentarios P03

Comentarios L

Comentarios L

Claude Hagège cuenta que los Hombres de letras también juegan un papel muy importante en el desarrollo de la lengua francesa, ya que son ellos quienes se dedican a la creación de la Academia Francesa, en 1634.

También hace una comparación entre la ley Toubon y la Bas-Lauriol, la primera sancionada en 1994 y la segunda, anteriormente, en 1775, y sostiene que la Toubon es mucho más firme que la Bas-Lauriol ya que deja un número considerable de procesamiento y sanciones financieras.

Comentarios P03

Comentarios P03

Comentarios T

Comentarios P08

Comentarios P03

Comentarios P03

Comentarios P03

Comentarios P03

Por otro lado, el lingüista explica no sólo el porqué de la importancia de aprender otra lengua además de la materna (el cree que el conocimiento de segundas lenguas nos hace conocer aún más la propia) sino también la importancia de aprender FRANCÉS: la realidad es que el francés se habla en una cantidad considerable de países y nos ofrece de ésta manera un enriquecimiento cultural muy importante y la posibilidad de conocer estos lugares y participar de la vida comercial del mundo.

Résumé N° 7

Una cierta manera de concebir y decir el mundo

El prestigioso profesor francés Claude Hagège, diplomado en árabe, chino, hebreo y ruso, ha publicado el libro *El francés, historia de un combate*. Este libro permite observar la historia cultural y política de la lengua, cómo se instauró como lengua nacional e internacional en una cincuentena de países.

Comentarios P03

Entrevista con el lingüista Claude Hagège.

Comentarios L

La lengua es un símbolo de poder. En el caso de Francia, el proceso de la instauración de la lengua fue muy precoz. En los juramentos de Estrasburgo de

Comentarios P08 (2)

Comentarios P03

842 la parte en que los reyes se juraban fidelidades, relata en la lengua "vulgar", eso marca el nacimiento del francés. Luego, François I en 1539 decidió q los actos jurídicos se hicieran en francés y no en latín u otros dialectos regionales; ese fue el nacimiento del francés como lengua oficial. También, con la ley de Toubon, Francia se convierte sin duda en el país que más ha legislado sobre la lengua.

Si la historia de Francia hubiese sido como la de Italia o Alemania, eventualmente se hubiese manifestado de alguna manera una unidad lingüística a pesar de la diversidad dialectal.

Las creaciones de los hombres de letras y la fundación de la Academia francesa en 1634, han propiciado el status del francés como la lengua del Siglo de las Luces, de la declaración de los Derechos Humanos y del Tratado de Versalles de 1919.

Lenguas como el inglés tienen un gran número de palabras de origen francés, considerablemente superior al número de palabras inglesas en lengua francesa, aunque estas sean de uso frecuente. Esto se da porque hay realidades que corresponden a invenciones francesas y han adoptado un término francés adecuado o bien porque otras, que serían más bien de origen norteamericano han encontrado igualmente un equivalente francés. Existen comisiones de terminología creadas por los ministerios en Francia de las que surgen tales términos, o bien escritores, periodistas, es decir profesionales que acuñan nuevas palabras según su campo de trabajo. Podemos decir que la lengua francesa se adapta al mundo moderno.

A nivel sintaxis la importación de términos no resulta muy dañina, a no ser por alguna expresión con un adjetivo antepuesto. La fonética en cambio, es totalmente hermética.

El lingüista Claude Hègé (quien contribuyó con la Ley de Toubon) aclara que se debe privilegiar la utilización de términos franceses siempre que puedan utilizarse en todo contexto. En el caso de los encuentros científicos el inglés se ha convertido en la lengua de preferencia. Sin embargo, como los científicos que no son angloparlantes son muchos y se sienten en desventaja, el *olulinismo* es un deseo frecuente.

Con respecto a la Ley de Toubon, es muy pronto para juzgar sus resultados, pero es más prometedora que la Ley Bas-Laurent de 1975.

Los países francófonos, por su parte, si bien cortaron la ligadura con el régimen colonial, mantienen una pasión por la lengua francesa así como también por la cultura; por lo tanto favorecen la utilización de la lengua francesa. Así como España y Portugal, Francia ha llevado la lengua a otros países, por eso hoy el francés constituye una lengua de federación.

El lingüista propone que los niños experimenten un aprendizaje precoz de una segunda lengua europea.

Aunque el inglés con su status internacional disuade de no aprender otras lenguas, se ven los beneficios del plurilingüismo, especialmente si se conocen hasta tres lenguas. Sin embargo, es necesario realizar cambios a nivel educación.

No hay que olvidar la ventaja de un francófono: visitar una cincuentena de países con una gran riqueza cultural, económica y política y por supuesto ir a Francia misma, país que posee una lengua con un bello porvenir.

Commentaries 1.

Commentaire 1

Comentarios P

Concentrated in

Commentaries: T

Commentary B

Commentaire 1

Comentar los 7

Comentarios:

Semantics

Comentarios:

- Comentários:

Commentaire de :

Comentarios:

Comentariul nr. 1

Comentarii de F

Compartimentul F

Commentation 7

Contribution D

Commentation E

Copyright © 2010

Commentaire de L.

Conventio 100

Commentaries I

Commentaire: 1

Comentários:

Résumé N° 8

Comienza haciendo una cronología de cómo la lengua se fue instalando en la sociedad francesa y en qué ámbitos se utilizaba. Comienza alrededor de la época de Carlomagno hasta la actualidad.

Argumenta que el francés era la lengua de las ideas y de las élites en el siglo de las luces, es por eso que se convirtió en lengua universal de la Declaración de los Derechos del Hombre y del ciudadano durante la Revolución Francesa. Hace referencia a las palabras "prestadas" del inglés y cómo se adaptan ellos a la sintaxis y la fonética del Francés. A su vez aquellas palabras tomadas a "préstamo" de otros idiomas, como el inglés, generalmente son de tipo técnicas y se dan en ámbitos como el de la enseñanza, los servicios públicos, trabajo, publicidad, etc.

El inglés se ha convertido en la lengua utilizada por los científicos en sus comunicaciones escritas y orales que forman parte de los congresos en los que participan. Es así que el autor sostiene que esto es no democrático, ya que debería haber una diversidad de lenguas en este tipo de eventos y no una sola. Es por eso, que desde un encuentro en 1995 conformado por jefes de estados francófonos se lanzó un movimiento en favor del Francés y el multilingüismo. Tratan de imponer la enseñanza de al menos 3 lenguas en las escuelas Inglés, Francés y otro más.

Résumé N° 9

"Una manera de concebir y decir el mundo"

Entrevista con el lingüista Claude Hagège.

Profesor de prestigiosos colegios de Francia, diplomado de árabe, chino, hebreo y ruso, autor de grandes ensayos, Claude Hagège presenta su obra "El francés, historia de un combate". Esta visión ofensiva del destino de la lengua francesa permite una relectura apasionante de la historia política y cultural de Francia.

Label France: El rol jugado por el poder político en Francia para imponer el francés como lengua nacional ¿tiene equivalentes en otros países?

C.H.: Aunque el hecho de imponer una lengua como símbolo de poder es universal, en el caso de Francia esta politización ha sido más precoz que en otros países.

Los acontecimientos fundadores del francés como lengua escrita son los Juramentos de Strasbourg de 842, en los que los nietos de Charlemagne concluyen una alianza contra su hermano. La parte en que los dos reyes se juran fidelidad está relatada en la lengua "vulgar" del reino. El empleo de la lengua hablada constituye el nacimiento de la lengua francesa.

El segundo hecho político importante ocurre en 1539 cuando el rey François 1er decide que los diferentes actos jurídicos del reino se realizaran en "lengua materna francesa y no de otro modo". El francés se transforma así en la lengua oficial del Estado.

En 1994 se inscribe la ley Toubon, que hace de la lengua francesa un asunto eminentemente político. Francia es, sin duda, el país del mundo que más ha legislado en favor de la lengua.

Comentarios L

LF: ¿Se puede imaginar que el francés se impusiera si este voluntarismo político faltaba?

CH: En efecto, los hombres de letras del Renacimiento han realizado la unidad lingüística y cultural de Italia, a pesar de una diversidad dialectal muy fuerte. Al igual que el alemán Luther, quien eligió escribir en su lengua materna. Dicho de otra manera, en el caso de nuestros vecinos, mientras que la unidad política estaba todavía en el limbo, se estaba realizando una verdadera unidad lingüística.

Comentarios POC

LF: En Francia, los hombres de letras han relevado la elección del poder político en favor de Francia.

Comentarios L

CH: En efecto. Con la Revolución, el francés se transforma en la lengua universal de la Declaración de los derechos del Hombre y del ciudadano. Su claridad y rigor le permitirán suplantar al latín en la vida diplomática y los tratados.

Comentarios POC

LF: Vos dijiste «el préstamo forma parte de la vida normal de una lengua». ¿Cuáles son los límites de esta apertura al extranjero? ¿Cuál es la influencia del anglo-americano hoy sobre el francés?

Comentarios POC

CH: Las lenguas extranjeras tienen integradas palabras del francés. El número de palabras que los Franco-Normandos aportaron a Inglaterra en 1066, es considerable (superior al que Francia toma prestado hoy de angloamericano). Sobre un léxico de 60.000 palabras, el nº de aquellas angloamericanas se sitúa hoy en 1500, lo que representa el 2,5 % del vocabulario. Si estas palabras nos parecen más numerosas es simplemente porque son de uso más corriente.

Comentarios POC

LF: Y porque corresponden a realidades modernas bastante importantes.

- Pero el francés ¿propone nuevas palabras?

CH: Seguro. Lo ha hecho en muchos casos. Ha creado, más bien, porque las realidades eran invenciones francesas. Ellas emanan tanto de comisiones creadas por los Ministerios como de orden individual validadas por autoridades públicas.

Comentarios L

Comentarios MSC

Comentarios L

LF: ¿Qué balance hacés vos de la Ley Toubon?

- Ha sido votada en 1994 y parece un poco pronto para juzgarla. Sin embargo, ha dado lugar a un número considerable de procesos verbales.

Comentarios T

LF: ¿Vos estimás que el combate por la defensa de la lengua francesa es inseparable de la batalla en favor del multilingüismo?

- La mejor prueba de que no se agita una empresa hegemónica o neo-colonial viene que que la francofonía es una creación de origen extranjero.

Comentarios MSC

En cuanto al combate del francés y el multilingüismo, yo diría que una lengua está medida de presentar otra elección que la anglo-americana las otras lenguas no pueden más que beneficiarse de las reivindicaciones del francés en favor del multilingüismo.

Comentarios POC

Comentarios POC

Comentarios [L] POC

Comentarios MSC

Comentarios POC

LF: En tu libro 'El niño de las dos lenguas', vos proponés la enseñanza precoz de una segunda lengua europea a los niños. ¿Cuáles serían las ventajas de este paso?

Comentarios POC

Comentarios POC

Comentarios [L] POC

Comentarios POC

- El aprendizaje de lenguas es una excelente escuela de apertura a las otras realidades. La enseñanza, desde la escuela primaria, de una lengua europea tiende a promover el conocimiento de tres lenguas y a evitar el empobrecimiento entre el inglés y las lenguas nacionales.

Comentarios POC

Comentarios POC

Comentarios MSC

LF: ¿Qué argumento le das a los indecisos para incitarlos a aprender el francés hoy?

- No evocaré los argumentos clásicos, sino simplemente la posibilidad de restituirse en una cincuentena de países, proponente de una extraordinaria riqueza cultural, económica y política, así como la posibilidad de venir a Francia a participar de la cuarta potencia comercial del mundo.

Comentarios (1) POS

Comentarios POS

Comentarios MSC

Comentarios L

Comentarios MSC

Comentarios POS

Comentarios MSC

Comentarios MSC

Résumé N° 10

Título: "Una cierta manera de concebir y de 'déclar' (opinar sobre?) el mundo"
Entrevista con el lingüista Claude Hagège.

El texto comienza con una introducción sobre los ejes principales a tratar: la relación entre el francés y la historia política y cultural de Francia; cómo se impuso como lengua a nivel nacional e internacional, hasta ser hoy en día la lengua hablada en cincuenta países; cuáles son las posturas de la defensa del francés; y cómo esto último se liga a la cuestión de la diversidad lingüística.

La primera pregunta se refiere a la historia de la constitución del francés como lengua nacional y si este proceso fue equivalente al de otros países. Hagège plantea que el francés, a diferencia de otras lenguas, fue implantado y promovido como lengua desde hace más de mil años por una acción muy fuerte del Estado. En este sentido, considera que Francia es sin duda el país que más ha legislado en favor de la lengua. Ante la pregunta de cuáles son los límites de incorporar palabras de otra lengua sin perder la identidad de la propia, Hagège responde que justamente lenguas extranjeras han integrado palabras de origen francés, comenzando por el inglés mismo, el cual ha incorporado históricamente más palabras francesas de lo que hoy en día Francia incorpora del angloamericano. Esto demuestra que es difícil abordar este punto, y considera que hoy en día el francés no está de ningún modo amenazado por el inglés.

En el caso de la proposición de nuevas palabras para nombrar las modernas realidades, considera que el francés ha hecho esto mejor cuando estas realidades fueron invenciones francesas. El francés no carece para nada de las capacidades de innovación y asimilación necesarias para adaptarse al mundo moderno.

El peligro de la influencia de otras lenguas viene dado por el empleo preferencial de una lengua "x" a una lengua "y" como modo de expresión privilegiado de un contexto dado.

La ley Toubon, con la cual Hagège ha contribuido, afirma que se debe privilegiar la utilización de términos franceses cuando ellos existan y encontrarse cuando no existan, para toda comunicación pública o social. El fin es que todos los ciudadanos franceses tengan la posibilidad de ser informados en su lengua.

El inglés tiende a volverse la lengua preferencialmente utilizado por los científicos en sus comunicaciones, especialmente en los congresos. Hagège sostiene que este estado de hecho no es democrático. Asimismo, la diversificación de lenguas empleadas en los congresos es una formulación frecuente. En este sentido, la defensa del francés es inseparable del

Comentarios POS

Comentarios (4) POS

Comentarios L

Comentarios MSC

Comentarios MSC

Comentarios MSC

Comentarios POS

multilingüismo. Por ser el idioma de cincuenta países y ser estos los que se han lanzado en un movimiento en favor del francés, hoy puede presentarse, en alguna medida, como opción el inglés. De esta manera, sería un testimonio para las otras lenguas.

Comentarios POC

Hagège defiende en la construcción de la comunidad europea el multilingüismo y promueve la enseñanza temprana de una segunda lengua europea a los chicos, porque el aprendizaje de los idiomas es una excelente escuela de relativización y de apertura a los otros, y además permite comprender mejor la propia lengua.

Comentarios L

Esta segunda lengua no debería ser el inglés ya que su estatus de lengua universal disuade el aprendizaje de otras lenguas. De esta manera se promovería el conocimiento de tres idiomas.

Comentarios POC

Al final del texto Hagège afirma algunos argumentos para incitar a los todavía indecisos a aprender francés. Dice que la posibilidad para un francófono de acceder a cincuenta países del mundo, permite acceder a una extraordinaria riqueza cultural, económica y política, como también de ir a Francia y participar de la vida de la cuarta potencia comercial del mundo.

Comentarios MOC

Résumé N°11

El artículo publicado en la revista "Label France" titulado "Una cierta manera de concebir y mirar el mundo" consiste en una entrevista al lingüista Claude Hagège.

Comentarios POC

Comentarios (a) POC

A lo largo de la misma se realiza una reconstrucción histórica de la consolidación de la lengua francesa y su situación hacia nuestros días.

El lingüista entrevistado plantea la relación existente entre el poder político de los países y la capacidad de imponer sus respectivas lenguas. Siguiendo esto desarrolla cómo el francés se convirtió en la lengua nacional en disputa con el latín y los dialectos regionales y continúa analizando cómo los cambios históricos del último siglo repercutieron en los usos del lenguaje, cómo algunos fueron perdiendo hegemonía y otros fueron ganando esos espacios.

Comentarios (b) POC

Comentarios POC

Comentarios (c) POC

Comentarios POC

Comentarios POC

Comentarios POC

Comentarios POC

Comentarios POC

Comentarios POC

Comentarios POC

Comentarios POC

Comentarios POC

Comentarios POC

Comentarios POC

Comentarios POC

Comentarios POC

Comentarios POC

Comentarios POC

Comentarios POC

Comentarios POC

Claude Hagège reconoce que a partir de la segunda guerra mundial (1944) comenzó una fuerte difusión de la lengua inglesa que se correspondió con la consolidación de EEUU como potencia mundial. Y relata cómo a partir de esos años hasta la actualidad, el inglés fue ganando espacios. Frente a esto, el entrevistado propone una defensa de la lengua francesa, pero esta no está ligada a una voluntad de dominación, sino que entiende, por el contrario, que la defensa del francés es a la vez una defensa del multilingüismo. Según él la defensa de las diferencias es una manera de defender las relaciones comunes.

Résumé N° 12

El texto es extraído de la revista "Label France" (n°26, año 1996). Es una entrevista al lingüista Claude Hagège.

Comentarios MOC

La primera parte, es un relato en referencia histórica. El entrevistador le pregunta al lingüista si el poder político de Francia para imponer el francés

como lengua nacional era equivalente al de otros países. Claude, en su respuesta, cuenta de los casos de Alemania e Italia, y puntualiza en Francia, aclarando que el francés en un principio fue solo lengua oral, hasta que en 1539, luego de un suceso histórico de autoridad real, las actas jurídicas empezaron a ser en "lengua materna" y el francés devino así en la lengua de estado. Este hecho muestra la importancia de la unidad lingüística para la unidad política y como la lengua mantuvo y mantiene una relación con ella. Por ejemplo, en el siglo de Las Luces, el francés fue la lengua en que se redactaron los Derechos del Hombre y del Ciudadano.

Comentarios P08

Comentarios P0C

Comentarios P0B

Comentarios L

Comentarios P0C

Comentarios P0B

A su vez, cita el ejemplo de Estados Unidos, que al proclamarse posteriormente de la Segunda Guerra Mundial, como potencia económica, política y militar, exportó junto con su modelo de sociedad de consumo el inglés americano.

Comentarios M08

Comentarios P0C

Con respecto a las influencias de otros idiomas, y en especial del inglés americano, el lingüista aclara que en francés es muy poco el porcentaje de palabras derivadas o de origen inglés, y que solo son mas nombradas por un uso mas cotidiano. Por ejemplo, en el ámbito de la informática, donde rápidamente se ha impuesto una lógica inglesa. Como así también, hay palabras francesas, que tienen su equivalente en inglés. Pero para el experto, la amenaza con respecto al inglés, no está dada por la sintaxis o la fonética, sino por la influencia, es decir por el empleo preferencial de una lengua sobre otra, como modo de expresión privilegiada en un contexto dado.

Comentarios P0C

Comentarios P0C

Comentarios P0C

Comentarios P0C

Comentarios (s) P0B

Comentarios (s) P0B

El entrevistador hace referencia a la Ley Toubon, comentando la participación en ella del lingüista y lo que esta ley definió con respecto a los límites del uso de lenguas extranjeras.

Comentarios P0B

El entrevistado, aclara que desde ya esta ley no prohíbe el uso de palabras de origen extranjero, sino que trata de privilegiar la utilización de los términos en francés, si es que existen, para toda comunicación pública o social, a fin de que todo ciudadano francés tenga la posibilidad de ser informado en su lengua.

Comentarios P0C

En el campo de la investigación científica, el entrevistador comenta el dominio del idioma inglés, preguntando como se puede favorecer a la diversidad lingüística. Claude, coincide en que es la lengua preferencial en lo científico, en comunicaciones escritas y orales, especialmente en los congresos, pero aclara que muchos de los investigadores no son ingleses y que suelen pedir en los congresos el empleo de diversas lenguas, ya que una única lengua arrastra un empobrecimiento general del intercambio.

Comentarios P0C

Comentarios P0C

Comentarios P0B

Comentarios P0B

¿Qué balance hace usted de la Ley Toubon? Pregunta y el lingüista responde que al haber sido sancionada en 1994, 1996 es muy poco tiempo para juzgarla, aunque sí destaca que es contraria a la Ley Bas Lauriol de 1975.

Comentarios P0C

Con respecto a la defensa del francés y del multilingüismo, responde que la francofonia es una creación extranjera, asociación entre estados que hablan francés. En la época de la Francia colonial, Francia tenía como amas su lengua y su cultura. Una vez que no pudo seguir con esas colonias, se fueron negociando la independencia de estos países. Pero después del colonialismo, son estos los países que incorporan la cultura francesa y a su vez los que se mueven por la lengua francesa.

Comentarios (s) P0B

Comentarios (s) P0B

Comentarios M0C

Comentarios M0C

Comentarios P0C

El entrevistador, citando el libro del experto, *El niño de las dos lenguas*, le pregunta cuales son las ventajas de este enfoque de enseñar otra lengua europea. Ante todo el lingüista declara que el aprendizaje de otra lengua es excelente para la apertura, ya hasta permite una mejor comprensión de la

Comentarios P0C

Comentarios (s) P0B

Comentarios P0C

lengua materna. La enseñanza de otra lengua europea en la escuela promueve el conocimiento de tres lenguas y no solo el inglés y la lengua nacional.

Finalmente el lingüista alienta al estudio del francés no solo por los argumentos clásicos, sino también por la riqueza cultural, económica y política de Francia que es la cuarta potencia comercial del mundo.

Comentarios POC

Comentarios POC

Comentarios (+) POC

Résumé N° 13

"Una cierta manera de concebir y de decir el mundo"

- Entrevista hecha por la revista Label France al lingüista francés Claude Hagège.

- Esta entrevista gira en torno a la cuestión de la lengua Francesa: la historia, en su dimensión política y cultural, de este idioma, a su vez, su posición en el combate con el multilingüismo. El autor del libro: "El francés, historia de un combate", Claude Hagège, sostiene que la lengua francesa fue una imposición de la autoridad política de la monarquía, sobre todo el reinado de François I, quien ordenó que en todo el territorio bajo su dominio debía hablarse sólo la lengua francesa. Esta orden fue avalada por leyes, ordenanza, decretos; y así el francés se convirtió en la lengua oficial del Estado. Además es respaldada por los intelectuales y élites protagonistas del movimiento iluminista.

Al final de la Segunda Guerra Mundial, EEUU se afirma como primera potencia económica, política y militar del mundo y surge la exportación de su modelo de sociedad del consumo. El idioma anglo-sajón es difundido internacionalmente, aún así, el autor sostiene que el idioma francés no tiene riesgo de perder su identidad, ya que el número de palabras que los franceses adoptan del idioma inglés, es mínimo, solo parece numerosa la cantidad ya que son palabras de uso corriente, por ej. se las utiliza en relación a la informática. La influencia de este idioma en la lengua francesa puede tener un serio problema, el empleo preferencial de un idioma por considerarlo como un modo de expresión privilegiado en relación a otro idioma.

La ley de Toubon (junto con el autor) contribuye a delimitar el uso de lenguas extranjeras en el uso cotidiano; se debe privilegiar la utilización del francés en la comunicación de origen público y social, para que los ciudadanos franceses puedan estar informados dentro de su lengua. También en el campo de la investigación científica, donde cada vez más el idioma inglés está siendo predominante (casi exclusivo), se debe exigir, como lo están haciendo los hispanoparlantes, de que las comunicaciones se realicen tanto en inglés como en español.

En cuanto al combate entre la defensa de la lengua francesa y la batalla en favor del multilingüismo, el autor sostiene que son inseparables. La mejor prueba de que la defensa de la lengua francesa no intenta ser dominante y una empresa hegemónica, es que los países que fueron colonias de Francia, hoy independizados, prefieren el uso del idioma francés, ellos mismos son demandantes de dicha lengua. Hoy en día son cincuenta los países que tienen el francés como lengua materna, en los cinco continentes.

Comentarios POC

Comentarios POC

Comentarios POC

Comentarios MOC

Comentarios MOC

Comentarios POC

Comentarios POC

Comentarios MOC

Comentarios MOC

Comentarios POC

Comentarios MOC

Comentarios MOC

Comentarios MOC

Comentarios POC

Comentarios L

"Una clara manera de concebir y de decir el mundo"
 Conversación con el lingüista Claude Hagège.

- *El papel jugado por el poder político en Francia para imponer el francés como lengua nacional, ¿tiene equivalentes en otros países?*

El hecho que la autoridad política, la monarquía y luego la República imponga una lengua o la sostenga como símbolo de su poder es algo casi universal. Es notable constatar en Francia la continuidad a través de los regímenes, de este compromiso político a favor del francés como lengua nacional única: de la monarquía hasta la República, pasando por la Revolución de 1789. La ley Toubon de 1994 se inscribe también en esta tradición que hizo de la lengua un asunto eminentemente político.

Comentarios L&E

Lengua de ideas y de las élites del siglo de las Luces, el francés resultaría también la lengua universal de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Sus cualidades de claridad y rigor reconocidas se permitirán suplantarlo, a partir del s. XVII, al latín en la vida diplomática y en los tratados, de los cuales será la lengua exclusiva hasta el Tratado de Versalles (1919). El fin de la Segunda Guerra verá la invasión de palabras anglo-americanas, paralelamente al desembarco aliado de 1944. La difusión del inglés americano corresponde a la afirmación de EEUU como potencia económica, militar y política del mundo, y a la exportación de su modelo de sociedad de consumo.

Comentarios POE

Comentarios POE

- *Cuál es la naturaleza de la influencia del inglés-americano sobre el francés?*

Comentarios POE

Desde el punto de vista de los préstamos que una lengua hace a la otra, el francés no está amenazado. Sobre un léxico de 60.000 palabras, las anglo-americanas representan el 2,5 % del vocabulario. Si nos parecen más numerosas es porque son de uso muy corriente.

Comentarios POE

- *Y que corresponden a realidades modernas importadas. Pero el francés, ¿está en condiciones de proponer palabras nuevas para renombrar estas realidades?*

Comentarios L

Seguro

- *¿Cuál es el origen de estas creaciones originales?*

A veces, emanan de las comisiones de terminología creadas por los ministerios; a veces, son creaciones individuales, validadas por las autoridades públicas. El francés no falla en su capacidad de asimilación e innovación necesarias para adaptarse al mundo moderno.

Comentarios L&E

Comentarios L&E

- *Ud. distingue los préstamos más inofensivos de vocablos y una influencia que puede ser más perniciosa sobre la manera de pensar, por medio de la sintaxis.*

El núcleo duro de la lengua que representan la sintaxis y la fonética casi no son afectados. Sin embargo, el peligro vendría del empleo preferencial de una lengua en relación a otra como modo de expresión privilegiado en un campo dado.

- *En este punto interviene la ley Toubon, que define los límites del uso de lenguas extranjeras en la vida cotidiana.*

Si se imaginó que prohibía el uso de palabras inglesas, es falso. Se trataba de afirmar que se debía privilegiar a utilización de términos franceses cuando existían, y encontrarlos cuando no existían, para toda comunicación pública o social, en los dominios de las enseñanza, los servicios públicos, de trabajo, de la publicidad y de los intercambios. Para que todo ciudadano francés tenga la posibilidad de ser informado en su lengua.

Comentarios: MSE

- *Hay un campo donde el inglés domina particularmente, la investigación científica.*

Sin embargo, un número considerable de investigadores de muy alta calidad que publican en inglés no son anglosajones. La diversificación de lenguas empleadas en los congresos es un deseo frecuente; los científicos se dan cuenta que una única lengua entraña un empobrecimiento general de los intercambios.

Comentarios: MSE

- *El combate para la defensa de la lengua francesa es percibido como un combate de retaguardia, sospechado de nostalgia y voluntad de dominación. Ud. estima, sin embargo, que es inseparable, de la batalla a favor del multiculturalismo. ¿Por qué?*

Comentarios: MSE

Los franceses han comprendido progresivamente que ellos eran los depositarios, no los propietarios de la lengua francesa. Hoy son los países francoparlantes los que son la punta de lanza en este movimiento a favor del francés. En cuanto a que sirva a la causa del multiculturalismo, diría que si se hace la prueba, a través del éxito de la empresa francoparlante, como una lengua en condiciones de presentar otra opción que el inglés americano, entonces lo mismo será para las otras lenguas.

- *Ud. defiende en el campo de la construcción europea, la promoción del multilingüismo. Propone la enseñanza precoz de una segunda lengua europea a los infantes. ¿Cuáles serían las ventajas?*

Comentarios: L

Ante todo, el aprendizaje de lenguas es una excelente escuela de relatividad y apertura a los otros. Permite, igualmente, comprender mejor la propia lengua. La enseñanza en la escuela maternal o en la primaria de una lengua europea

(no inglés), tiende a promover el conocimiento de tres lenguas y a evitar el empobrecimiento entre el inglés y las lenguas nacionales.

A decir verdad, deploro que no se haya comenzado por el principio, es decir, por la cultura para construir Europa, que tiene una evidente coherencia histórica. Al respecto, la posición adoptada por Europa y promovida por Francia, a favor de la excepción cultural durante las últimas negociaciones del GATT, es significativa de la importancia particular que los europeos otorgan a la cultura, que no quieren ver tratada como una vana mercancía.

Comentario M23

Comentario M23

Annexe 5. Enquête post-résumé (en LM à l'original).

ENCUESTA POSTERIOR AL RESUMEN

Responda después de terminar el resumen.

1. Durante la lectura del texto, ¿cambió alguna de sus inferencias previas? Especifique. ¿Cambió de opinión con respecto al tipo de texto? Si así fue, aclare.
2. ¿Cambió la manera en que pensaba encarar el resumen? ¿Por qué?
3. ¿Cuántas veces leyó el texto?
4. ¿Hubo algún párrafo que debió releer más? Cítelo. ¿Por qué cree que le presentó dificultades?
5. Subraye con diferentes colores en el texto las dificultades encontradas durante la primera lectura y durante la redacción del resumen.
6. ¿Cuál fue la manera de resolver las dificultades?
7. ¿Hay algunas dificultades que evitó o que no pudo resolver? Cítelas clasificándolas: a nivel léxico, a nivel gramatical, a nivel cultural, a nivel de los conocimientos previos de la especialidad, otros...
8. ¿En algún momento sintió la necesidad de leer en voz alta? ¿por qué?
9. ¿Hizo uso de sus conocimientos previos léxico-gramaticales y de su especialidad de manera consciente? Señale dónde.
10. ¿Realizó asociaciones entre su lengua materna y la lengua extranjera? ¿En qué casos?
11. ¿Qué documentación consultó? Cite.
12. Una vez finalizado el resumen, ¿confirmó sus inferencias temáticas? ¿las cambió? Si así fue, ¿qué hizo para llegar a esos cambios?
13. Ante las dificultades de comprensión, ¿procedió como lo hace habitualmente en lengua materna? Explícite.
14. ¿Tuvo dificultades de expresión (producción escrita) en el momento de la redacción en español?
15. Autoevalúe su resumen: a) ¿cree que logró recuperar el mensaje contenido para alguien que no leyó el texto?
b) muy bueno – bueno – regular – malo.
16. ¿Cree que la calidad de su resumen está directamente ligada con la calidad de la comprensión que logró del texto?. Justifique.

Muchas gracias por su desinteresada colaboración.

Nombre y Apellido:

Carrera:

e-mail o TE. para comunicarse:

Traduction de l'Enquête.

ENQUÊTE POST-RÉSUMÉ

Répondez après avoir terminé le résumé.

1. Pendant la lecture du texte, avez-vous modifié quelque inférence préalable? Spécifiez-le. Avez-vous changé d'avis par rapport au type de texte? Si oui, expliquez-le.
2. Avez-vous changé la manière dont vous aviez prévu réaliser le résumé? Pourquoi?
3. Combien de fois avez-vous lu le texte?
4. Y a-t-il eu quelque paragraphe que vous avez dû plus relire? Citez-le. Pourquoi croyez-vous qu'il vous a présenté des difficultés?
5. Soulignez sur le texte à l'aide de différentes couleurs les difficultés trouvées lors de la première lecture et lors de la rédaction du résumé.
6. De quelle manière avez-vous résolu ces difficultés?
7. Y a-t-il des difficultés que vous avez évitées ou que vous n'avez pas pu résoudre? Citez-les en les classifiant: au niveau lexical, au niveau grammatical, au niveau culturel, au niveau des connaissances préalables de la spécialité, autres...
8. Avez-vous ressenti le besoin de lire à haute voix en quelque moment? Pourquoi?
9. Avez-vous utilisé vos connaissances préalables lexicales et grammaticales et de votre spécialité de façon consciente? Signalez où.
10. Avez-vous fait des associations entre votre langue maternelle et la langue étrangère? Dans quels cas?
11. Quelle documentation avez-vous consultée? Citez-la.
12. Une fois terminé le résumé, avez-vous confirmé vos inférences thématiques? Les avez-vous modifiées? Si oui, qu'avez-vous fait pour arriver à ces modifications?
13. Face aux difficultés de compréhension, avez-vous agi comme d'habitude en langue maternelle? Explicitez.
14. Avez-vous trouvé des difficultés d'expression (production écrite) lors de la rédaction du résumé en espagnol?
15. Faites l'autoévaluation de votre résumé:
 - a) croyez-vous que vous avez réussi à récupérer le message contenu pour un lecteur qui n'a pas lu le texte d'origine?
 - b) très bien – bien – assez bien – mal.
16. Croyez-vous que la qualité de votre résumé est directement liée à la qualité de la compréhension que vous avez eue du texte? Justifiez.

Merci de votre collaboration désintéressée.

L'enquête post-résumé.
N° 1

- Cinquante questions
1. No.
 2. No, porque utilizo la misma técnica con mi lengua materna con buenos resultados.
 3. Tres
 - 4.
 - 5.
 6. Principalmente el diccionario.
 - 7.
 8. Si, porque proceso ayuda con el sentido de la frase.
 9. En todo el texto en general.
 10. Si.
 11. Ninguna
 12. Bastante confundidos.
 - 13.
 14. No.
 15. a) Si, no lo es el texto, no.
b) Bueno
 16. Si, está directamente ligada porque la falta de comprensión hace perder la visión global del texto.

Encuesta posterior al resumen.

- ①. Durante la lectura del texto no caudat ninguna de mis inferencias previas. Tal vez, sigo pensando que es un texto informativo más una ^{entrevista} sacado de una revista, pero podría agregar que también es un texto descriptivo (breve resumen de la llegada del francés como lengua oficial) y de opinión (punto de vista, subjetivo de Claude Itaque).
- ②. No, ya que lo leí dos veces, una de manera detallada, busqué varias palabras que consideré clave en el diccionario subrayé los ideas principales y seleccioné los párrafos más sobresalientes y así hice mi resumen.
- ③. Leí el texto completo sólo dos veces pero, mientras hacía el resumen, releí algunas veces más los párrafos importantes, los ideas destacadas y las oraciones que los rodeaban.
- ④. Releí varias veces el párrafo que empieza en la línea 253 y que termina en la 270, como también el que va desde la línea 399 a 421. Con respecto al primer párrafo citado, la lectura se debió a que sólo recibía mucha información sobre la importancia del uso de una lengua extranjera en la vida cotidiana. Pero que desde este párrafo hasta el final de la entrevista se trata todo ese tema. Y en cuanto al segundo párrafo citado en el que tuve que buscar unas palabras para entender, la lectura se debió a que las oraciones eran muy largas y complejas. Incluyen cláusulas también largas y me costó seguir la correlación verbal entre las oraciones. Hubo frases que no llegué a entender aunque así las tomé como importantes, por ejemplo "... vise à promouvoir la connaissance de trois langues et à créer le face-à-face appauvrissant..." (línea 410). y "... Cette idée à long term n'est

- (11) Ninguna, sólo el diccionario francés-español.
- (12) Cuando leo mi resumen comparo que mis inferencias se habían cumplido. Por suerte no cambió ninguna y si se agregaron una o dos más.
- (13) Sí y no. Cuando leo un texto en español y no entiendo algo (una ~~o~~ palabra/s) consulto con el diccionario y también con alguna persona. Le leo la oración o el párrafo que no lo he entendido y escucho la opinión e interpretación de la otra persona. En este caso, sólo consulto con el diccionario y con mi propia interpretación, he hecho de entender lo que leía.
- (14) No, salvo que me salga si usas verbos como: "el lingüista ~~se~~ descomalta, responde, considera, dice, cree, habla, muestra, etc." o directamente listas sus ~~pro~~ puntos temáticos de la entrevista.
- (15) ~~Creo~~ (16) Creo que sí aunque a veces sucede que el resumen es ~~he~~ muy bueno y bien hecho pero no resume las ideas principales del texto porque el que lo hizo no lo entendió. Creo que lo que entendí lo puse en mi resumen y que todo lo que ~~entendí~~ leí y lo entendí de ese modo.
- (15) Sí. b) Buena

concevable, qu'à une échelle européenne... " (línea 414).

⑥ Use el diccionario, analice la categoría de la palabra & por que me causó algún problema y relea la/s oración/es en voz alta y en español como si estuviera traduciendo.

⑦ Como ya dije, hubo oraciones enteras que no pude entender y eso que fue por problemas con el léxico y la gramática.

Ejemplos → Línea 97: "le francorien-huit saxon"

(problemas a nivel léxico y gramatical).

Línea 160: "Dont, à l'échelle de plusieurs siècles, le rapport des échanges est à notre avantage." (problemas léxicos y cultural, etc.).

Línea 304: "un peu tôt pour en juger." (no entendí que categoría ocupa la última palabra. No sé si es un verbo o un sustantivo).

Línea 439: "aussi par des francophiles du..." (eso que tuve problemas para diferenciar hablantes de francés y francófilos. Puede que se deba a un problema a nivel cultural).

⑧ La mayoría de los párrafos ^{los} leí en voz alta y traduciendo las palabras al español. Eso que fue la mejor manera para concentrarme en entender lo que se decía y así vería cuáles eran las palabras más importantes y cuáles (no todos) tenía que buscar, porque eran clave.

⑨ Sí, en todo el texto solo todo en la entrevista.

⑩ Las asociaciones las ~~hice~~ ^{realizé} ~~hice~~ en cuanto al vocabulario, era transparente y al formato del texto: era una publicación en una revista de interés general, tenía una breve introducción del entrevistado (fotos y foto), algunas imágenes para ejemplificar los temas de la entrevista y el formato pregunta-respuesta típico (una en letra normal y la otra no).

- 1 No, el texto es una entrevista.
- 2 No.
- 3 No, necesito el texto completo y más necesito las partes que no entiendo.
- 4 La pag. 36 me sirvió más.
- 5 Lo traté de leer más detenidamente, especialmente las preguntas del periodista para poder predecir la respuesta del lingüista.
- 6 La última página principalmente, a nivel léxico.
- 7 No, ya que no se pronuncia en francés y me confundió más.
- 8 Seguramente, no conscientemente, en caso contrario sería imposible la comprensión del texto.
- 9 Si, en el caso del vocabulario hay muchas palabras que son transparentes, especialmente las de especificidad.
- 10 Un diccionario francés-español (Lapresse, pocket)
- 11 Comencé un poco, es un texto que habla del lenguaje, pero además de mostrar la evolución del francés en la historia (con los diferentes momentos históricos marcar su desarrollo), trata una cuestión actual, la de los préstamos onomatopéyicos.
- 12 Generalmente, en mi lengua materna no tengo tanto dificultad en la comprensión de un texto.
- 13 No (esto no significa que esté perfectamente escrito!!!), debe (saberse su valor, obvio).
- 14 (a) Si.
- 15 (b) Bueno.
- 16 Creo que si, en el resumen claramente se ve que falta la comprensión de la última parte de la entrevista. Quizás esto se deba a que como el texto es medio largo, y me demandó esfuerzo (no leer en francés, y me cuesta y lleva tiempo) al final estaba cansado.

L'enquête post-résumé.
N° 4

1. No, han sido solo exponición de información, a decir, certezas, ejemplos, ideas, hipótesis. No cambio de opinión en cuanto al tipo de texto.
2. No, no cambio. A partir del retrovisor (retención y borrado) se fue por generalización y reconstrucción.
3. Los miles y después volví a los pocos que me interesaban para hacer el texto.
4. Sí, el borrador que empuja en la línea 325, porque ahí es donde se ve que se encuentra la tesis de Joseph: el combate por la defensa del francés es insostenible desde la historia en favor del multilingüismo. Ahí, aparece porque prima de esa manera; es un ~~texto~~ ^{borrador} clave.
5. Durante el resumen me encontré dificultades porque me preparé de entender las ideas principales y la tesis antes de hacer el resumen. El resumen fue a partir de la comprensión del texto.
6. Cuando tengo dificultades, trato de avanzar el contenido y el contexto de la tesis que me está dando problemas. El sentido común y hacer un pequeño del tema ayudan mucho porque uno puede anticipar y predecir lo que descubre.
7. Trato de no deprimirme en las dificultades léxicas y sintácticas, que son las únicas que tuve, pero sí eran claves para el entendimiento de ideas que me impedían, hasta de palabras como *insu* que en el punto 6.
8. No, porque no puedo prometer mal, no me lo permito. Al leerlo, el francés me es tan distinto al español, pero se lee bien, eso que es totalmente diferente.
9. En todo momento andaban en juego mis conocimientos de cohesión y coherencia, de coherencia y co-texto, del tema (con respecto al español), de comprensión de textos que me están en mi lengua materna para poder hacer la información sobre los fenómenos.
10. Realicé acciones con el lenguaje materna en los léxicos, palabras que se parecen al español, probablemente que eran de los parientes y también con el inglés (*danger, menace, engagement, etc*)
11. Consulté un diccionario para buscar palabras que no conocía (Nuevo Diccionario Enciclopédico COEX polígrafo, que en realidad me lo han nuevo, o del 1965)
12. Confronté mis hipótesis temáticas.
13. Ante los problemas, usaba como herramienta con un texto en español, pero me llevó muchísimo más tiempo por las palabras desconocidas y a veces me confundía con los miles, tocaba no me mantenía cómoda, pero no me daba cuenta. Pero igualmente, el contenido fue como mi intención de hacer.
14. No.
15. Sí, creo que una persona que no leyó el texto original parece tener una idea ^{de forma} que ~~es~~ ^{es} la de lo que trata, a modo de "abstract" científico. Supongo que el resumen lo ~~hizo~~ ^{hizo} pero después otra vez, creo que tendría que haber explicado como por profundidad la última parte (por qué el multilingüismo sirve para defender al francés).
16. Sí, totalmente. Si no lo hubiera entendido, no podría haber hecho una reconstrucción del mensaje, también me hubiera limitado a hacer oraciones y como las fuentes de información, si hubiera estado final que ~~resulta~~ ^{resulta} en ~~un~~ ^{un} producto. No hubiera tenido (¿verdad?)

- 1 - Mis inferencias no cambiaron sino que al volver a leerlo completamente descubrí nuevos temas. No cambié de opinión con respecto al t. po de texto.
- 2 - Lo que cambió en mi manera de hacer el resumen es que a pesar de haber buscado las palabras previamente, algunas veces mientras escribía el resumen aparecieron otras palabras que necesitaba buscar o releí la definición de alguna que ya había encontrado para poder en contrar una equivalente adecuada para el contexto. *intéressant*
- 3 - En total lo leí 3 veces: la primera aproximación, la lectura completa, y la que iba haciendo mientras realizaba el resumen.
- 4 - El párrafo que más leí, fue el de las líneas 141-144 tal vez porque no encontré la palabra 'néanmoins' pero al leerlo varias veces y al leer la respuesta del entrevistado, la dificultad de comprensión desapareció.
- 5 - Con rojo subrayé en la primera aproximación; con lápiz en la segunda lectura.
- 6 - Las resolví con la ayuda del diccionario y mis conocimientos para adecuar las estructuras y expresiones de la lengua extranjera a las de mi lengua.
- 7 - No comprendí el párrafo que comienza en la línea 85, a partir de la línea 99 y lo dejé sin resolver. Las dificultades fueron léxicas gramaticales pero supongo que si tuviera conocimientos ulteriores acerca de lo que habla el párrafo podría resolver las dificultades que se me presentaron.
A nivel léxico, en la línea 143 no encontré la palabra 'néanmoins'.

8. Necesité leer en voz alta desde la línea 141-147 porque no comprendía lo que decía.
9. Es difícil decir en qué casos hice uso de mis conocimientos de manera consciente. Sé que lo hice pero como son conocimientos que ahora tengo incorporados no es fácil decir cuándo lo hice de manera consciente y cuándo no.
10. Las asociaciones entre la lengua extranjera y la materna las hice cuando redacté el resumen para tratar de escribir un texto que suene natural en mi lengua.
11. ~~En~~ Consulté el diccionario bilingüe "Océano".
12. Como dije en la primera respuesta, no cambié mis inferencias sino que desahorcé nuevos temas.
13. No tengo dificultades de comprensión en mi lengua materna. Si se trata de un texto técnico, por ejemplo, tal vez pueda necesitar buscar algún término en el diccionario pero puedo comprender el texto. Siento que procedí como lo hago cuando tengo que leer un texto en inglés aunque en este texto, por supuesto, tuve muchas más dificultades ya que había estructuras gramaticales que no conocía y muchas ~~de~~ palabras más que tuve que buscar en el diccionario.
14. No tuve problemas de redacción. Lo que tenía siempre en mente era tratar

de expresar las ideas claramente y de lograr que el texto se lea como un original.

16. Creo que mi comprensión del texto fue buena y aunque no haya logrado entender el significado de alguna palabra o estructura gramatical, mi resumen fue bueno porque sí logré comprender las ideas del entrevistado.

Reuestor posterior al resumen:

- 1) Si, "cui que ibo a hablar de muchos lenguas y no del francés en particular.
- 2) No.
- 3) Dos.
- 4) Si. El que comienza en la línea 197 y termina en la 400.
- 5) Anotando así todos los palabras en el diccionario.
- 6) Si. No encuentro el x'qui' poco de lo palabras en quintonine y de politisation. y a nivel cultural los libros históricos de Europa.
- 7) No.
- 8) Si. Sobre todo para llegar a entender el texto globalmente y también los conocimientos previos me ayudaron a conocer de antemano la categoría de algunas palabras.
- 9) No.
- 10) Sólo el diccionario.
- 11) No, luego de terminar de el resumen no cambiaron. El cambio se dio sólo en entre las diferencias anteriores a la lectura y posterior.
- 12) Si, pero no luego de terminar de el resumen.
- 13) No. En lo tiempo máxima, por lo general si hay algo que no entendí a nivel cultural ~~por~~ ^{por} ~~de~~ ^{de} información.
- 14) Si, no que se conforme con lo leído.
- 15) a- si b. bueno.
- 16) Si. Eso que el nivel de comprensión está directamente ligado al resumen. Las partes que ~~me~~ ^{me} ~~comprende~~ ^{comprende} son las más fáciles de explicar.

L'enquête post-résumé.
N° 7

Encuesta posterior

- 1) Sí. El texto resultó ser de índole informativa y más técnico. La temática principal se refiere al contenido del libro, más que de la opinión personal del autor y no del postulado de alguna nueva teoría.
- 2) No. Cambie alguna de las inferencias, pero la temática me era familiar.
- 3) 4 veces.
- 4) Sí. El párrafo que va desde la 305 a la 313. Me presentó problemas de vocabulario y de comprensión ya que la legislación francesa me es desconocida.
- 6) Para resolver las dificultades, tuve que releer, hacer inferencias en base al contexto y hacer uso de un diccionario bilingüe.
- 7) Dificultades a nivel léxico: surprises, déforlement. A nivel gramatical, oraciones muy complejas o el uso figurativo de la lengua.
- 8- Si, leí en voz alta para asegurarme de seguir bien las oraciones y no cometer errores de lectocomprensión en las secciones subrayadas con rojo.
- 9- Si.
- 10) Si, en algunas construcciones simples, paralelas al castellano.
- 11) Diccionario Océano, Español-Francés
- 12) Si, porque había logrado mayor comprensión del texto. Para llegar a la nueva conclusión compare las primeras inferencias con los datos que obtuve del texto.
- 13) Si, consulte el diccionario, releí varias veces las oraciones, aunque me resultó más difícil aplicar intuición porque el francés es una lengua que recién empiezo a estudiar.
- 14) Si, porque al tratarse en su mayoría de macroposiciones independientes, me fue más difícil conectar las ideas y darle coherencia al resumen.
- 15) Si, a groso modo traté de poner lo que para mí es la información más relevante. B) para mí el resumen es bueno.
- 16) Sí, hubo algunas omisiones porque no pude expresarlo bien en español o porque no logaba o comprender bien el sentido y de algunas estructuras no estaba segura si eran relevantes.

L'enquête post-résumé.
N° 8

1. Si, cambiaron bastante. Creí que iba a ser un texto enfocado desde otro ángulo, un poco más abstracto y aburrido.
2. No, porque me parece que así es una buena manera de hacerlo.
3. 2 veces.
4. No por su dificultad sino por falta de concentración.
5. Las viqué en el diccionario / 7. No, no hay.
6. No. No me parece un texto demasiado complicado.
7. Ninguna.
8. La misma lectura cambió mis inferencias, al interiorizarme más en ellas.
9. Si, busqué en el diccionario y comprendí la dificultad de acuerdo al contexto en el que se encontraba.
10. No.
11. Si, supongo que si.
Bueno.
12. Si, eso siempre está ligado. Sea en la lengua que sea, la comprensión es la gran herramienta para hacer el resumen.

L'enquête post-résumé.
Nº 9

1. - El texto se refiere a las infancias, que era cuestionable, aunque no por el texto está basado en política, como yo creía.
Ahora diría que el texto no es principalmente informativo,
Sino que también tiene rasgos de texto de opinión.
2. - No, lo resumí como pensaba hacerlo, aunque me llevó bastante tiempo.
3. - Lo leí 3 veces.
4. - Los más largos o en los que había muchas palabras que no conocía.
5. - Tiene que releerlo varias veces.
6. - Si, para comprender más.
7. - Si, en el caso de algunas palabras que se parecen bastante al inglés. Ej: "journalistes, danger, etc."
8. - Si, hay varias palabras que se escriben parecido. (danger, oppo-
sition, multilinguisme, etc.)
9. - Un diccionario francés-español "Larousse", y la gramática del curso.
10. - No lo consulté.
11. - La mayoría de las dificultades tienen que ver con palabras desconoci-
das y para resolverlas tuve que buscarlas en el diccionario, pero me costó
mucho más que con el castellano.
12. - Otras palabras que se me presentaron lo están relacionando
con estructuras verbales que me costó reconocer o traducir. Estaba
tratando de que pasara por mi lengua materna. Para solucionar
estas palabras tuve que leer las frases varias veces y compararlos en
estas estructuras.
13. - No, casi ninguna.
14. - Yo diría que es como leer novelas y poemas. Eso que a veces
que no hay el texto parece entendiendo directamente del texto.
15. - Creo que sí.

- ① No
- ② No
- ③ No
- ④ Si, los que están marcados con rojo y fue por un problema de redacción
- ⑤ Releer y acudir al diccionario
- ⑥ No
- ⑦ No
- ⑧ Si, en lo mayor.
- ⑨ Consulté el 'Diccionario práctico' Larousse. 'français-espagnol', 'espagnol-français'.
- ⑩ No
- ⑪ No. ~~Porque~~ Porque el texto me presentaba dificultades de comprensión si las
era el redactor que no conocía. En mi lengua materna es problema
no lo tengo.
- ⑫ Algunas.
- ⑬ a) En fran porté si.
b) Entre bueno y regular.
- ⑭ En porté si, aunque también tiene que ver la capacidad de redacción.

Requerista posterior al resumen.

- 1) Una vez leído el texto puede ampliar las temáticas desarrolladas, entendiendo que no sólo se trata de la cristalización del francés como lengua nacional en Francia, sino del uso de la lengua francesa desde sus orígenes hasta la actualidad. Entiendo que el tipo de texto no es sólo una entrevista publicada en una revista de difusión masiva, que no pretende desarrollar grandes cuestiones teóricas sobre la lingüística sino poner en discusión algunas cuestiones.
- 2) En realidad no, mantiene la posición de entre los específicos e intenta marcar las que a mi criterio, sean las ideas principales desarrolladas en la entrevista.
- 3) Si neces.
- 4) Hubo párrafos que me fueron muy más entendidamente por su contenido que me ayudaron a la comprensión. Por ejemplo, el párrafo en que comienza el artículo, y algunas de las preguntas realizadas por el periodista que me daban el pie para saber de lo que se estaba hablando.

- 5) Considero que las dificultades encontradas continúan siendo de vocabulario y gramaticales.
- 6) Intenté resolverlas buscando algunas palabras en el diccionario.
- 7) Escribí lo más que se podía palabra por palabra e intenté seguir leyendo hasta el final del párrafo para ver si comprendía la idea.
- 8) Hubo partes que leí en voz alta porque al escucharme me resulta más fácil encontrar las similitudes con el castellano y así me resultaba más fácil la comprensión.
- 9) Mis conocimientos fueron un recurso fundamentalmente en las cuestiones históricas.
- 10) No comprendí bien la pregunta. Intenté asociar ambas lenguas para utilizar las palabras más o menos transparentes.
- 11) El libro me ayudó con el diccionario.
- 12) Si, confirmé mis inferencias temáticas aunque las amplí, ya que el análisis del autor estaba ligado hasta la actualidad, con que en un comienzo no había entendido.
- 13) Ante las dificultades de comprensión, fui leyendo (igual que en ^{el} lenguaje materno) pero considero que la dificultad que me presentó el texto fue más por no comprender el idioma que por no entender la idea del autor.
- 14) Al escribir el resumen intenté organizar.

lo más fuerte del texto y pensar en esas palabras lo que el mismo planteaba.

A su vez, el hecho de no entenderlo acabando mente hace ~~que sea~~ ~~por~~ forzosa-
mente que deba buscar la generalización.

(5) ~~Por~~ Considero que si alguien lee el resumen tendrá una idea muy general de lo que piensa el autor, me parece que se podrían extender algo más los fundamentos del autor. Según mi opinión el resumen es bueno.

(6) Creo que el resumen coincide con un grado de comprensión del texto, si bien al resumir me desfogué de los ejemplos.
me quiero ~~la idea~~ ~~con~~ la comprensión de
no haber comprendido bien sus
fundamentos sobre la defensa de la
diversidad lingüística.

L'enquête post-résumé.
N° 12

Encuesta Posterior:

- 1- No cambie mis ideas previas, solo las amplié al leerlo de manera mas profunda.
- 2- No
- 3- El texto lo leí tres veces.
- 4- Si, porque tenía palabras que no pude relacionar con el contexto del texto. Son los casos de preguntas.
- 5- (subrayado en el texto con color azul).
- 6- Me ayudaron a superar las dificultades varias herramientas, conocimientos previos, el contexto textual y el diccionario.
- 7- Tuve dificultades a nivel léxico por comprensión y a por la estructura gramatical de las preguntas.
- 8- No.
- 9- Si, en la parte de referencias históricas.
- 10- Si en los casos en que las palabras tenían raíces comunes.
- 11- Aparte del texto solo consulte el diccionario.
- 12- No, no cambie nada.
- 13- No.
- 14- No, simplemente sintetice por miedo a no haber comprendido correctamente.
- 15- A) Si.
B) Bueno.
- 16- Si, porque el resumen trata de manifestar y expresar las ideas claves del texto, si no se logra una comprensión es imposible detectar lo relevante de lo que no lo es.

- 1) Si, el autor del texto es a político ni historiador, a lingüista.
El tipo de texto es el que inferí subjetivamente.
- 2) Cambiar la forma de escribirlo porque me resultó de fácil comprensión, la mayor parte del texto.
- 3) Una sola vez de corrido y el resto en trozos, y luego varias veces saltando párrafos.
- 4) El párrafo que va desde la línea 345 hasta la 375. Pienso que me fue difícil por que trataba de encontrar la opinión del autor con respecto al combate entre la lengua materna y el multilingüismo, y aún no se si la encuentro.
- 7) Dificultad gramatical con la palabra VCEU (entre la línea 285 y 290) a nivel cultural, no conozco la sigla GATT. (entre la línea 430 y 435).
- 8) No tuve la necesidad de leer en voz alta, porque estoy acostumbrado a hacerlos resumidos sin leer de esa forma.
- 9) Si la hoja fue de forma inconsciente.
- 10) No hice ninguna asociación.
- 12) No. por el resumen no contiene más inferencia, pero si la sufre. Lo que pude percibir de él el primer acercamiento al texto fue mínimo a comparación de la información que relevé para el resumen. FIE
- 13) Si, consulté con el diccionario cada vez que no comprendía una palabra.
- 14) Si, falta de concentración a la hora de resumir, me costó elegir y resaltar lo más importante.
- 15) a- Creo que el resumen es comprensible, pero no sé si abarca todo lo importante del debate.
b- regular
- 16) La calidad entre resumen y comprensión es algo ligada, pero como no todo el texto me fue de fácil comprensión tampoco todo el resumen es de calidad.

L'enquête post-résumé.
N° 14

ENCUESTA POSTERIOR AL RESUMEN

1. No cambié mis inferencias, aunque sí incorporé ciertos datos históricos.
2. No.
3. Dos veces.
4. No.
5. Las dificultades fueron de vocabulario.
6. La utilización del diccionario.
- 7.
8. No. No acostumbro leer en voz alta.
9. No.
10. Sí; no puedo especificar porque la asociación con la lengua materna es constante.
11. Diccionario Larousse
12. Confirmé mis inferencias temáticas.
- 13.
14. No.
15. A. Creo que rescalé lo que me pareció más importante del texto y que podría entenderlo alguien que no haya leído el original. B. Bueno.
16. Creo que la calidad de mi resumen está ligada a dos factores: a la comprensión del texto, que considero muy completa; y a mi tendencia negativa hacia la realización de resúmenes escritos acerca de las cosas que leo. La realización de resúmenes no es habitual en mi forma de estudiar. Considero más eficaz leer el texto varias veces, en forma completa, en el tiempo que tarda en realizar el resumen.

Annexe 5.2. Réponses traduites.

N° 1

- 1- Non.
- 2- Non, parce j'utilise la même technique dans ma LM avec de bons résultats.
- 3- Trois.
- 4- Pas de réponse.
- 5- Au crayon: il souligne mais il semble que ce sont plutôt les idées principales.
- 6- Principalement avec le dictionnaire.
- 7- *Pas de réponse.*
- 8- Oui, parce qu'il semble aider avec le sens de la phrase.
- 9- Dans tout le texte en général.
- 10- Oui.
- 11- Aucune.
- 12- Assez confirmées.
- 13- *Pas de réponse.*
- 14- Non.
- 15- a) Si on n'a pas lu le texte non.
b) Bien.
- 16- Oui, elle est directement liée car le manque de compréhension fait perdre la vision globale du texte.

N° 2

- 1- Non, je ne les ai pas changées. Je continue à penser qu'il s'agit d'un texte informatif plutôt que d'une interview, extrait d'un magazine. Mais je pourrais ajouter aussi qu'il s'agit d'un texte descriptif (un bref résumé de l'arrivée du français comme langue officielle) et d'opinion (points de vue personnels de Claude Hagège).
- 2- Non, puisque je l'ai lu deux fois, très attentivement; j'ai cherché plusieurs mots que j'ai considéré clés dans le dictionnaire, j'ai souligné les idées principales et j'ai choisi les paragraphes les plus importants. C'est ainsi que j'ai fait mon résumé.
- 3- J'ai lu le texte en entier deux fois, mais pendant que je faisais le résumé j'ai relu plusieurs fois les paragraphes les plus importants; les idées à remarquer et les phrases qui les entouraient.
- 4- J'ai relu plusieurs fois le paragraphe qui commence à la ligne 253 et finit à la ligne 270, ainsi que celui qui va de la ligne 399 jusqu'à la ligne 421. Pour ce qui est du premier paragraphe précité, la relecture a été motivée par le nombre d'information y compris - sur l'importance de l'usage de la langue étrangère dans la vie quotidienne. Je crois que c'est à partir de ce paragraphe et jusqu'à la fin l'interview qu'il s'agit de ce sujet. Et, en ce qui concerne l'autre paragraphe précité, j'ai dû chercher plusieurs mots pour comprendre. La longueur et la complexité des phrases contenant de longues propositions ont été la cause des difficultés. J'ai eu aussi du mal à suivre la corrélation verbale entre les phrases. Il y a eu des phrases que je n'ai pas comprises même si je ne les ai pas considérées comme importantes, par exemple: «... vise à promouvoir la connaissance de trois langues et à éviter le face à face appauvrissant...», (ligne 410) et «...Cette idée à long terme n'est pas concevable qu'à une échelle européenne...» (ligne 414).
- 5- En rose, les idées principales pour faire le résumé: l. 5-6-8-9, 50-53, 55-58, 66-67, 119-124, 166-168, 205-208, 232-233, 259-268, 276-280, 287-290, 299-300, 308-314, 339-342, 358-361, 396-402, 443-446.
- 6- J'ai utilisé le dictionnaire, j'ai analysé la catégorie du mot ou phrase qui m'a causé des problèmes; je l'ai relu à voix haute et en espagnol comme si j'étais en train de traduire.
- 7- Comme je l'ai déjà dit, il y a eu des phrases complètes que je n'ai pas pu comprendre à cause des problèmes avec le lexique et la grammaire.
Exemples: l. 97 " le franconien haut-saxon" (niveau lexical et grammatical).
L. 160 "Donc à l'échelle de plusieurs siècles; le rapport des échanges est à notre avantage (niveau lexical et culturel, je crois).
L. 304 "un peu tôt pour en juger" (je n'ai pas compris quelle est la catégorie du dernier mot, je ne sais pas s'il s'agit d'un verbe ou d'un nom).
L. 439 "aussi par des francophiles du" (je crois que j'ai eu des problèmes pour différencier francophones des francophiles), cela se doit peut-être à un problème de niveau culturel.
- 8- La plupart des paragraphes je les ai lus à voix haute en traduisant les mots en LM. De cette manière j'ai mieux compris ce que l'on disait et je voyais quels mots étaient les plus importants ou clés afin de les chercher.
- 9- Oui, dans tout le texte, surtout dans l'interview.

- 10- Les associations, je les ai réalisées dans le cas du vocabulaire presque transparent et à la forme du texte; c'était une publication dans un magazine d'intérêt général, avec une courte introduction de l'interviewé (ouvrages, photos), quelques images pour exemplifier les thèmes de l'interview et la forme question-réponse typique.
- 11- Seulement le dictionnaire français-espagnol.
- 12- Au moment de la lecture j'ai constaté si mes inférences avaient été accomplies. Heureusement; aucune n'a changé, même si j'en ai ajouté une ou deux de plus.
- 13- Oui et non; au moment de lire un texte en espagnol s'il y a une chose que je ne comprends pas (un mot) je le cherche dans le dictionnaire ou je demande à quelqu'un. Je lis la phrase ou le paragraphe si je n'arrive pas à comprendre ou j'écoute l'opinion ou l'interprétation de quelqu'un. Mais dans ce cas-là, je l'ai fait toute seule.
- 14- Non, excepté la possibilité de l'utilisation de quelques verbes à la manière du linguiste: "développe, répond, considère, dit, croit, parle, montre" etc. ou de faire directement une liste avec les points thématiques de l'interview.
- 15- a) Oui.
b) Bien.
- 16- Je crois que oui, quand même il peut arriver que le résumé soit bien fait, mais qu'il ne contient pas les idées principales du texte parce que celui qui l'a fait ne les a pas comprises. Je crois que ce que j'ai compris je l'ai mis dans mon résumé, et tout ce que j'ai lu, je l'ai aussi compris.

N° 3

- 1- Non, le texte est une interview.
- 2- Non.
- 3- Deux fois le texte complet, et plusieurs fois les parties que je ne comprenais pas.
- 4- La page 35 c'est celle où j'ai eu plus de mal à comprendre. (*C'est la dernière du texte*).
- 5- En bleu : l. 314-322, 374-379, 388-398, 437-446. (*Toutes des questions de la page 35 : coïncide avec ce qu'elle dit en 4 et 6*).
- 6- J'ai essayé de le lire avec plus d'attention, surtout les questions du journaliste pour pouvoir prédire la réponse du linguiste.
- 7- La dernière page principalement, au niveau lexical.
- 8- Non, puisque je ne sais pas prononcer le français et cela me produirait plus de confusion.
- 9- C'est sûr, pas de manière consciente, au contraire la compréhension du texte serait impossible.
- 10- Oui, dans le cas du vocabulaire, il y a beaucoup de mots qui sont transparents, surtout ceux de spécialité.
- 11- Un dictionnaire français-espagnol Larousse de poche.
- 12- . Elles ont changé un peu, c'est un texte qui parle de la langue, mais, outre la narration de l'évolution du français dans l'histoire (de quelle manière les divers moments historiques marquent son développement), il traite une question actuelle, celle des emprunts américains.
- 13- En général, je n'ai pas tellement de difficultés de compréhension d'un texte dans ma LM.
- 14- Non, (ce qui ne veut pas dire qu'il soit parfaitement bien écrit!). Il doit y avoir des erreurs évidemment!
- 15- a) oui.
b) bien.
- 16- Je crois que oui, dans le résumé on peut voir clairement le manque de compréhension de la dernière partie de l'interview. Ceci est peut-être dû à la longueur du texte, et qu'il m'a demandé de l'effort (je ne lis pas bien le français, ça me prend du temps et c'est difficile) et à la fin j'étais fatiguée.

N° 4

- 1- Non, seulement élargissement de l'information, c'est-à-dire, des détails, des exemples, des images. Je n'ai pas changé d'avis par rapport au type de texte.
- 2- Non, à partir des soulignements, (choix et gommage) et après par généralisation et reconstruction.
- 3- Deux fois et après je suis revenue sur les parties qui m'intéressaient pour faire le résumé.
- 4- Oui, le paragraphe qui commence l. 325, parce que c'est là où je crois que se trouve la thèse d'Hagège: le combat pour la défense du français est inséparable de la bataille en faveur du multilinguisme. Là, il explique pourquoi il pense ainsi, c'est un paragraphe clé.
- 5- Pendant le résumé je n'ai pas trouvé des difficultés parce que je me suis rassurée sur la compréhension des idées principales et de la thèse posée avant de réaliser le résumé. Le résumé a été fait à partir de la compréhension du texte. Elle ne souligne pas les difficultés trouvées lors de la première lecture et lors de la rédaction du résumé, mais ce qu'elle appelle *les idées importantes*.
- 6- Quand j'ai des difficultés j'essaie de comprendre le contexte et le cotexte de la phrase qui me pose des problèmes. Le sens commun et le fait de connaître un peu le sujet m'aident beaucoup parce qu'on peut risquer et faire des prédictions sur ce qu'on ne connaît pas.
- 7- J'ai essayé de ne pas m'arrêter devant les difficultés, au niveau lexical et syntaxique qui d'ailleurs sont les seules que j'ai eues, mais si elles étaient clés pour la compréhension des idées principales, j'ai essayé de les résoudre comme dans le point six.
- 8- Non, parce que je ne peux pas mal prononcer, je ne me le permets pas. En le lisant, le français n'est pas si différent de l'espagnol mais bien prononcé je crois qu'il est tout à fait différent.
- 9- Tout le temps, j'ai mis en jeu mes connaissances sur cohésion et cohérence, contexte et cotexte, thème (par rapport à l'espagnol), sur la compréhension de textes qui ne sont pas en LM pour ainsi pouvoir faire les inférences correspondantes.
- 10- J'ai fait des associations avec la LM au niveau lexical – mots qui ressemblent l'espagnol – et aussi avec l'anglais (ex: danger, menacé, engagement, etc.).
- 11- Dictionnaire pour chercher les mots inconnus (Nouveau Dictionnaire Encyclopédique CODEX, 1965).
- 12- J'ai confirmé mes inférences thématiques.
- 13- J'ai réagi de la même manière qu'avec un texte en espagnol. Cependant cela m'a pris beaucoup plus de temps à cause des mots inconnus et des structures grammaticales devant lesquelles je ne me sens pas encore à l'aise et beaucoup moins sûre. Cependant, le contexte a toujours été ma canne blanche.
- 14- Non.
- 15- Je crois que quelqu'un qui n'as pas lu le TO peut avoir une idée générale de ce qu'il s'agit, une espèce de *abstract* scientifique. Je suppose que le résumé est bien, mais en le relisant, je crois que j'aurais dû expliquer plus

profondément la dernière partie (pourquoi le multilinguisme sert à défendre le français).

- 16- Oui, tout à fait, si je ne l'avais pas compris, je n'aurais pas pu faire une reconstruction du message, je me serais bornée à traduire des phrases et en tant qu'étudiante de traduction je connais la qualité finale que ce produit aurait eue. (Un désastre!).

N° 5

- 1- Mes inférences n'ont pas changé, mais en relisant complètement le texte j'ai découvert de nouveaux sujets, je n'ai pas changé d'avis par rapport au type de texte.
- 2- J'ai changé la manière prévue. Malgré la recherche préalable des mots, pendant la rédaction du résumé, soit d'autres mots inconnus sont apparus, soit le contexte n'était pas adéquat pour trouver l'équivalent, en relisant les définitions trouvées.
- 3- J'ai l'ai lu trois fois: d'abord, une première approche, ensuite la lecture complète, et finalement la lecture que j'ai faite pendant la réalisation du résumé.
- 4- Le paragraphe que j'ai lu le plus est celui des lignes 141-147, peut-être à cause du mot *néanmoins*, mais, après plusieurs lectures et en lisant la réponse de l'interviewé les difficultés de compréhension ont disparu.
- 5- Au crayon: (lexique): précocité, fils, trouve, feront, légiféré, toutefois, en dépit de, rayonnement, de clarté et de rigueur reconnues, noyau dur, interdisait, vœu, se rendant compte, lieu, puisqu'elle, preuve, mœurs, appauvrissant. L.58/72, 74/80, 119/124, 134/140, 154/160, 167/173, 207/214, 230/234, 248/252, 268/270, 281/284, 293/300, 308/312, 323/326, 330, 338/342, 383/387, 402/403, et le dernier paragraphe.
- 6- Je les ai résolues à l'aide d'un dictionnaire et de mes connaissances afin d'adapter les structures et les expressions de la LE à celles de ma LM.
- 7- Dans le paragraphe qui commence à la ligne 85, je n'ai pas compris à partir de la ligne 99 et je l'ai laissé sans résolution. Les difficultés ont été lexicales et grammaticales, mais je suppose que si j'avais eu des connaissances culturelles sur ce dont le paragraphe parle, j'aurais pu résoudre les difficultés posées.
Au niveau lexical, à la ligne 143 je n'ai pas trouvé le mot "néanmoins".
- 8- J'ai eu besoin de lire à voix haute les lignes 141-147 parce que je ne comprenais pas ce que l'on disait.
- 9- Il est difficile à dire dans quels cas j'ai employé mes connaissances d'une manière consciente. Je sais que je l'ai fait, mais comme il s'agit des connaissances que j'ai déjà incorporées, ce n'est pas facile à dire quand je l'ai fait d'une manière consciente ou pas.
- 10- Les associations entre la LE et la LM je les ai faites au moment de réaliser le résumé pour essayer d'écrire *un texte naturel en LM*.
- 11- J'ai consulté le dictionnaire bilingue OCEANO.
- 12- Comme je l'ai déjà dit dans ma première réponse, je n'ai pas changé mes inférences mais j'ai découvert de nouveaux thèmes.
- 13- Je n'ai pas de difficultés de compréhension dans ma LM. S'il s'agit d'un texte technique, par exemple, peut-être aurais-je besoin de chercher quelque terme dans le dictionnaire; mais je peux comprendre le texte. Je sens que j'ai agi comme je le fais quand je dois lire un texte en anglais, même si dans ce texte j'ai eu beaucoup plus de difficultés dès qu'il y avait des structures grammaticales que je ne connaissais pas et d'autres mots que j'ai dû chercher dans le dictionnaire.
- 14- Je n'ai pas eu de problèmes de rédaction. Ce que j'ai toujours eu dans ma tête c'était d'exprimer les idées avec netteté afin d'obtenir un texte qui puisse être lu comme un TO.

15- *Pas de réponse*

16- Je crois que ma compréhension du texte a été bonne; même si je ne suis pas arrivée à comprendre la signification de certains mots ou de structures grammaticales. Mon résumé a été bon parce que j'ai réussi à comprendre les idées de l'interviewé.

N° 6

- 1- Oui, je croyais qu'il faisait référence à plusieurs langues et non pas au français en particulier.
 - 2- Non.
 - 3- Deux fois.
 - 4- Oui, celui qui commence à la ligne 447 et finit à la ligne 460.
 - 5- En vert: lignes 39/46, 343/346 et le dernier paragraphe. N'explique pas.
 - 6- En cherchant presque tous les mots dans le dictionnaire.
 - 7- Oui, je n'ai pas trouvé la signification du mot cinquantaine et celle de politisation.
- Au niveau culturel: les événements historiques européens.
- 8- Non.
 - 9- Oui, surtout afin de réussir à comprendre le texte globalement de même que les connaissances préalables m'ont aidé à connaître à l'avance la catégorie de certains mots.
 - 10- Non.
 - 11- Seulement le dictionnaire.
 - 12- Non, une fois terminé le résumé, elles n'ont pas changé. Le changement a eu lieu seulement entre les inférences antérieures et postérieures à la lecture.
 - 13- Non, en général, s'il y a quelque chose que je ne comprends pas au niveau culturel en LM je me renseigne là-dessus.
 - 14- Oui, je ne suis pas satisfaite de ma rédaction.
 - 15- a) Oui.
b) Bien.
 - 16- Oui; je crois que le niveau de compréhension est directement lié au résumé. Les parties moins comprises sont les plus difficiles à expliquer.

N° 7

- 1- Oui, en fait, le texte est informatif et plus technique que je ne le pensais. La thématique principale correspond au contenu du livre, plutôt qu'à l'opinion personnelle de l'auteur et à une nouvelle théorie.
- 2- Non, j'ai changé quelques inférences, mais le thème me semble connu.
- 3- Quatre fois.
- 4- Oui, le paragraphe des lignes 305-313. Il m'a présenté des problèmes de vocabulaire et de compréhension car la législation française m'est inconnue.
- 5- En vert: l. 38-46, 58-66, 306-313.
En rouge: l. 131-140, 306-313, 410-420 (pas de référence).
- 6- Pour résoudre les difficultés j'ai dû relire, faire des inférences sur le contexte et utiliser un dictionnaire bilingue.
- 7- Au niveau lexical: *reprise*, *déferlement*.
au niveau grammatical: des phrases très complexes ou l'utilisation figurative de la langue.
- 8- Oui, j'ai lu à voix haute pour m'assurer de bien suivre les phrases soulignées en rouge et de ne pas faire d'erreurs de lecto-compréhension.
- 9- Oui.
- 10- Oui, dans quelques constructions simples, pareilles à l'espagnol.
- 11- Le dictionnaire Océano bilingue.
- 12- Oui, parce que j'avais eu une plus grande compréhension du texte. Pour arriver à la nouvelle conclusion j'ai comparé les premières inférences avec les informations que j'ai trouvées dans le texte.
- 13- Oui, j'ai consulté le dictionnaire, j'ai relu plusieurs fois les phrases, mais il a été difficile pour moi de me servir de l'intuition parce que le français est une langue que je commence à étudier.
- 14- Oui, parce qu'il s'agissait dans la plupart des cas des macropropositions indépendantes, donc il a été plus difficile d'enchaîner les idées et de donner cohérence au résumé.
- 15- Oui, grosso-modo j'ai essayé de mettre ce qui est pour moi l'information la plus remarquable.
Pour moi le résumé est bon.
- 16- Oui, il y a eu quelques omissions parce que je n'ai pas pu bien les exprimer en espagnol ou que je n'arrivais à bien comprendre le sens, et je n'étais pas sûre si quelques structures étaient importantes.

N° 8

- 1- Oui, elles ont assez changé. J'ai cru qu'il s'agissait d'un texte abordé d'un autre point de vue, un peu plus abstrait et ennuyant.
- 2- Non. Parce qu'il me semble que c'est une bonne manière de le faire.
- 3- Deux fois.
- 4- (Elle ne cite pas le paragraphe) le problème n'a pas été la difficulté, mais le manque de concentration.
- 5- En vert (lexique): datent, petit-fils, frère, royaume, légiféré, dépit, clarté, déferlement, néanmoins, échelle, emprunt, sûr, pernicieuse, biais, heure, juger, perçu, compris, encore, témoigné, mener, appauvrissant, banale, quatrième. Les mêmes que dans l'enquête préalable, il est à supposer qu'elles s'y rapportent.
- 6- . Je les ai cherchées dans le dictionnaire.
- 7- Non, il n'y en a pas.
- 8- Non, parce que je n'ai pas trouvé le texte trop compliqué.
- 9- *Pas de réponse.*
- 10- *Pas de réponse.*
- 11- Aucune.
- 12- La seule lecture m'a fait modifier mes inférences.
- 13- Oui, j'ai cherché dans le dictionnaire et j'ai compris la difficulté par rapport au contexte où elle se trouvait.
- 14- Non.
- 15- a) Oui; je suppose que oui.
b) Bien.
- 16- Oui, cela est toujours lié. Soit dans la langue que ce soit; la compréhension est un grand outil pour faire le résumé.

N° 9

- 1- Le texte fait référence aux inférences que j'ai faites auparavant; cependant, le texte n'était pas politique comme je le croyais.
Maintenant je dirais que le texte n'est pas spécialement informatif; mais il porte des traits d'un texte d'opinion.
- 2- Non; je l'ai résumé comme je pensais le faire, même s'il m'a pris trop de temps.
- 3- Je l'ai lu trois fois.
- 4- . Les plus longs ou ceux dans lesquels il y avait beaucoup de mots que je ne connaissais pas.
- 5- *Pas de soulignements.*
- 6- J'ai dû le relire plusieurs fois.
- 7- *Pas de réponse.*
- 8- Oui, pour mieux me concentrer.
- 9- Oui, dans le cas de quelques mots, qui ressemblent assez à l'anglais, par exemple: "journalistes", "danger", etc.
- 10- Oui, il y a plusieurs mots, qui s'écrivent de la même manière (langue, apprentissage, multilinguisme, etc.).
- 11- Un dictionnaire français-espagnol "Cuyas", et la grammaire du cours.
- 12- Non, je ne les ai pas changées.
- 13- La plupart des difficultés sont en rapport avec des mots inconnus et, pour les résoudre, j'ai dû les chercher dans le dictionnaire, c'est le même procédé que pour l'espagnol.
Les autres problèmes qui se sont posés sont en rapport avec des structures verbales que j'ai eu du mal à reconnaître ou à traduire. D'habitude, cela ne m'arrive pas avec ma LM. Pour les résoudre j'ai dû lire les phrases plusieurs fois et les comparer avec d'autres structures.
- 14- Non, presque jamais.
- 15- . Je dirais que c'est entre passable et bien: Je crois que quelqu'un qui n'a pas lu le texte peut le comprendre à partir du résumé.
- 16- Je crois que oui.

N° 10

- 1- Non.
- 2- Non.
- 3- Deux.
- 4- Oui, ceux qui sont soulignés en rouge, à cause d'un problème de vocabulaire.
- 5- En rouge: l. 99/108; 141/147; 183/186; 188/194; 240/246; 306/313; 374/379 405/411 et le mot bilan.
- 6- En les relisant et en les cherchant dans le dictionnaire.
- 7- *Pas de réponse.*
- 8- Non.
- 9- Non.
- 10- Oui, dans la plupart des cas
- 11- J'ai consulté le dictionnaire pratique " Larousse" (bilingue).
- 12- Non.
- 13- Non, parce que le texte ne présentait pas de difficultés de compréhension si je cherchais le vocabulaire que je ne connaissais pas. Dans ma LM je n'ai pas ce problème.
- 14- Quelques-unes.
- 15- a) Oui; en grande partie.
b) Entre bien et passable.
- 16- Oui, en partie, même s'il faut tenir compte de la capacité de rédaction de chacun.

N° 11

- 1- Une fois lu le texte j'ai pu élargir les thématiques développées: il ne s'agissait pas seulement de la consolidation du français comme langue nationale en France, mais de l'usage de la langue française dès son origine jusqu'à nos jours. Je considère que le type de texte est toujours une interview publiée dans un magazine de grande diffusion qui ne veut pas développer des questions théoriques sur la linguistique mais de les remettre en cause.
- 2- Non, en fait, j'ai retenu mon intention d'éviter les exemples et d'essayer de souligner ceux qui, à mon avis, étaient les idées principales développées dans l'interview.
- 3- Deux fois.
- 4- Il y a eu des paragraphes dont je me suis proposé de faire une lecture plus attentive car ils m'aidaient à la compréhension (par ex. le premier paragraphe) et quelques questions qui m'ont permis de comprendre de quoi on parlait.
- 5- . Au crayon: l. 7-13, 15-23, 26-28, 50-53, 64-66, 121-124, 134-147, 179, 182, 274-280, 314-325, 340-342, 363-368, 399-403, 456-460.
Je crois que les difficultés portent sur le vocabulaire et sur la grammaire
- 6- J'ai essayé de les résoudre en les cherchant dans le dictionnaire.
- 7- J'ai évité la recherche mot à mot; afin de faire une lecture de suite pour essayer de comprendre l'idée.
- 8- Il y a eu des parties que j'ai lues à voix haute pour m'entendre. De cette manière c'est plus facile de trouver des ressemblances avec l'espagnol afin de mieux comprendre.
- 9- Mes connaissances préalables m'ont servi principalement pour les questions historiques.
- 10- Je n'ai pas bien compris la question. J'ai essayé d'associer les deux langues afin d'employer des mots plus ou moins précis.
- 11- Je me suis servie du dictionnaire.
- 12- Oui, j'ai confirmé mes inférences thématiques, même si je les ai élargies puisque l'analyse de l'interviewé arrive jusqu'à nos jours, ce que je n'avais pas compris au début.
- 13- Face aux difficultés de compréhension, j'ai relu plusieurs fois (de même que dans ma LM), mais je considère que la difficulté que le texte m'a posée à été due plutôt à une méconnaissance de la langue qu'à une incompréhension des idées de l'auteur.
- 14- Au moment d'écrire le résumé, j'ai essayé de m'éloigner le plus possible du texte et de penser en très peu de mots ce qu'il exposait.
- 15- a) Je crois que si quelqu'un lit le résumé, il aurait une idée très générale de ce que l'auteur pense. Je trouve que j'aurais pu élargir un peu plus la pensée de l'interviewé.
b) À mon avis le résumé est bien.
- 16- Je crois que le résumé est lié au degré de la compréhension du texte que j'ai atteint, même si j'ai réussi à laisser de côté les exemples, j'ai l'impression de ne pas avoir bien compris les fondements de l'auteur sur la défense de la diversité linguistique.

N° 12

- 1- Non, je n'ai pas changé mes idées préalables; je les ai seulement élargies en lisant le texte d'une manière plus approfondie.
- 2- Non.
- 3- Je l'ai lu trois fois.
- 4- Oui, parce qu'il y avait des mots que je n'ai pas pu mettre en rapport avec le contexte. Tel le cas des questions.
- 5- En bleu les lignes: 222/239; 348/361.
- 6- Différents outils m'ont aidé à surmonter les difficultés: les connaissances préalables, le contexte textuel et le dictionnaire.
- 7- J'ai eu des difficultés au niveau lexical pour la compréhension, et la structure grammaticale des questions.
- 8- Non.
- 9- Oui, dans la partie des références historiques.
- 10- Oui, dans les cas des mots qui avaient des racines en commun.
- 11- Au-delà du texte, je n'ai consulté que le dictionnaire.
- 12- Non, je n'ai rien changé.
- 13- Non.
- 14- Non; seulement j'ai synthétisé de crainte de ne pas avoir compris correctement.
- 15- a) Oui.
b) Bien.
- 16- Oui, parce que le résumé essaye de mettre en évidence et d'exprimer les idées clés du texte; mais si on n'arrive pas à une compréhension ce n'est pas possible de découvrir ce qui est important et ce qui ne l'est pas.

N° 13

- 1- Oui, l'auteur du livre n'est ni politicien ni historien, c'est un linguiste. Le type du texte est celui que j'ai inféré auparavant.
- 2- J'ai changé la manière de l'aborder parce que j'ai trouvé facile à comprendre la plupart du texte.
- 3- Une seule fois de suite et en entier, et puis j'ai relu plusieurs fois et j'ai sauté des paragraphes.
- 4- Le paragraphe qui va de la ligne 345 jusqu'à la ligne 375. Je pense que je l'ai trouvé difficile parce qu'il s'agissait de trouver l'opinion de l'auteur par rapport au combat entre la langue maternelle et le multilinguisme, et je ne sais même pas si je l'ai trouvée.
- 5- *Pas de soulignements.*
- 6- *Pas de réponse.*
- 7- Difficultés grammaticales: avec le mot voeu (entre la ligne 285 et la 290).
Au niveau culturel: je ne connais pas le sigle GATT (entre la ligne 430 et la ligne 435).
- 8- Non. Je n'en ai pas eu besoin; parce que je suis habituée à faire des résumés sans lire de cette manière.
- 9- Si je l'ai fait, cela a été d'une manière inconsciente.
- 10- Non. Je n'en ai fait aucune.
- 11- *Pas de réponse.*
- 12- Après le résumé je n'ai pas changé mes inférences, mais je les ai élargies. Ce que j'ai pu percevoir dans une première approche était très peu par rapport à toute l'information que j'ai obtenue pour faire le résumé.
- 13- Oui, j'ai consulté le dictionnaire chaque fois que je ne comprenais pas un mot.
- 14- Oui, le manque de concentration au moment de faire le résumé a été un problème à l'heure de le commencer. Même inconvenient pour mettre l'accent sur ce qui était le plus important.
- 15- a) Je crois que le résumé se comprend bien, mais je ne sais pas s'il recouvre tout ce qui est important dans le débat.
b) passable.
- 16- Oui, la qualité du résumé et de la compréhension sont liées; mais comme ma compréhension du texte a été inégale, le résumé n'est pas de qualité non plus.

N° 14

- 1- Je n'ai pas changé mes inférences, quand même j'ai incorporé certains renseignements historiques.
- 2- Non.
- 3- Deux fois.
- 4- Non.
- 5- (*Elle n'a rien souligné*). Les difficultés relevaient du vocabulaire.
- 6- Avec l'utilisation du dictionnaire.
- 7- *Pas de réponse*.
- 8- Non, je n'ai pas l'habitude de lire à haute voix.
- 9- Non.
- 10- Oui, je ne peux pas le spécifier car l'association avec la LM est continue.
- 11- Le dictionnaire Larousse. (*bilingue?*).
- 12- J'ai confirmé mes inférences thématiques.
- 13- *Pas de réponse*.
- 14- Non.
- 15- a) Je crois avoir tiré du texte ce qui m'a paru le plus important, et que quelqu'un qui n'aurait pas lu le TO pourrait le comprendre.
b) Bien.
- 16- Je crois que la qualité de mon résumé est liée à deux facteurs: d'une part à la compréhension du texte, que je considère d'ailleurs très complète; de l'autre à ma tendance négative face à la réalisation de résumés écrits sur ce que je lis. La réalisation des résumés écrits n'est pas ma façon habituelle d'étudier. Je considère plus efficace lire le texte plusieurs fois, de manière intégrale, au lieu de faire le résumé.

Annexe 6: Grille d'évaluation de la microstructure.¹⁵

Nous avons reformulé la proposition exhaustive de Robert Larose, qui, inspiré des travaux du professeur Nathan Ménard, définit la FORME du CONTENU et la FORME de l'EXPRESSION, toutes les deux caractérisées par une séquence de niveaux que, compte tenu de la nature des textes spécialisés, nous avons regroupé comme suit:

FORME DE L'EXPRESSION		FORME DU CONTENU	
Niveaux	Cas	Niveaux	Cas
Phonographémique	FGE	Phonographémique	FGC
Morphosyntaxique	MSE	Morphosyntaxique	MSC
Lexicologique	L	Terminologique	T

A. *Forme de l'expression*

“La forme de l'expression désigne les propriétés formelles d'un texte, c'est-à-dire la matière phonique ou graphique structurée comme forme par la langue”.

1. Niveau phonographémique (terme construit à partir de “phonologique” et “graphémique” et emprunté à Léon (1971)). Il peut s'agir de phonèmes appartenant plus ou moins au système, de graphies plus ou moins conventionnelles (ou la violation des usages) ou d'usages établis en rédaction: réductions graphiques (abréviations, acronymes, sigles) écriture des nombres, division des mots, orthographe, ponctuation, etc. Relèvent également du niveau phonographémique les cas de retranchement d'une syllabe ou d'une lettre au commencement d'un mot (aphérèse), au milieu (syncope) ou à la fin (apocope); les cas d'adjonction d'une syllabe ou d'une lettre à l'initiale d'un mot (prosthèse) ainsi que les diverses formes de soulignement, (séparation syllabique, pause phonétique, etc.), de variation typographique ou de translittération.

2. Niveau morphosyntaxique: en relèvent la forme des mots-outils et les conventions grammaticales: genre, nombre (syllepse grammaticale), concordance des temps, changements de catégorie grammaticale, calques, constructions figées ou peu fréquentes ou bien des procédés stylistiques particuliers, tel que le nom en fonction adjectivale, la répétition d'un procédé syntaxique, etc.

3. Niveau lexicologique: il s'agit du réseau lexico-sémantique dans un texte. Seulement une analyse textuelle en détail permettra de tenir compte de ce réseau et de choisir la meilleure désignation. Il comprend les cas de

¹⁵ In: Freyre et al. (2001): "Traducción Científico-Técnica Francés-Español: criterios de evaluación", Cuadernos de Lenguas Modernas del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

l'utilisation du même sème à travers l'emploi de différentes désignations sans les privilégier.

B. *Forme du contenu*

La forme du contenu désigne l'objet du message.

1. Niveau phonographémique: ce niveau est particulièrement important dans le cas des conventions d'écriture qui nuisent au contenu: omissions du discours d'origine, orthographe ou ponctuation, maintien de terminologie en langue d'origine, surdétermination sémantique. Les cas des combinaisons sémantiques sont appelés tantôt "isosémie" tantôt "isotopie".

2. Niveau morphosyntaxique: ce niveau est celui de la valeur de base des proverbes et maximes, de la modification de l'ordre des mots du Texte de Départ, de la méconnaissance des structures françaises, du pléonasme, des anaphoriques et cataphoriques, etc. Dans certains cas, pour éviter des fautes de sens dans une traduction, il faut se référer non pas au contexte immédiat dans un texte, mais au contexte lointain.

3. Niveau terminologique: à partir de la définition de terme comme entité regroupant concept et désignation, il s'agit des sélections conceptuellement erronées.

La méthode d'évaluation par niveaux permet donc que les enseignants et les étudiants soient à même de repérer et de classer la tendance des difficultés de traduction rencontrées dans la microstructure. Cette méthode pourra s'insérer dans une évaluation beaucoup plus large, telle que Larose le propose, à savoir un modèle intégratif comportant aussi le niveau textuel et péri-textuel.

Ce modèle permet non pas de comparer des langues, mais des textes en situation de traduction et de mettre l'accent sur l'évaluation comme résultat de la compétence plutôt que de l'intuition.

En plus, nous pouvons constater que la plus grande complexité apparaît dans la façon de reformuler naturellement le discours en langue maternelle, c'est-à-dire, dans la FORME DE L'EXPRESSION, ce qui rend des productions soit contaminées par la langue de départ, soit s'écartant de l'application des normes qui régissent la langue d'arrivée. Une lecture d'observation (Bédard) pourrait pallier ce handicap.

TABLE DE MATIÈRES

Introduction-----	5
1. Terrain de la recherche-----	6
1.1. Notre réalité à l'Université-----	6
1.2. Nos constats-----	7
2. La Problématique -----	8
2.1. Les questions de départ-----	9
2.2. L'hypothèse de départ-----	9
3. Cadre théorique. État de la question	
Lecture-compréhension-----	10
3.1. Acquis préalables-----	17
3.2. Résumé-----	19
3.3. Stratégies-----	23
4. Méthodologie de recueil de données-----	27
4.1. Le corpus-----	27
4.1.1. L'enquête initiale-----	27
4.1.2. Les résumés-----	27
4.1.3. Les textes à résumer-----	29
4.1.4. Les enquêtes-----	30
4.2. Mise en place du travail des étudiants-informants-----	31
5. Analyse du corpus-----	33
5.1. Considérations générales-----	33
5.2. Acquis préalables-----	35
5.3. Les stratégies-----	41
5.3.1. Rapports entre stratégies LM/LE-----	42
5.3.2. Le maintien de l'équivalence informative et l'économie de moyens-----	46
5.3.3. L'adaptation à la nouvelle situation de communication-----	54
Bilan et perspectives-----	60
Perspectives didactiques-----	63
Bibliographie-----	66
Annexes-----	70
1. L'enquête initiale-----	70
1.1. Réponses en LM-----	72
1.2. Réponses traduites-----	86
2. Le texte à comprendre et à résumer-----	100
3. L'enquête préalable-----	103
3.1. Réponses en LM-----	105
3.2. Réponses traduites-----	119
4. Résumés manuscrits-----	133

Résumés transcrits-----	154
5. L'enquête post-résumé-----	168
5.1. Réponses en LM-----	170
5.2. Réponses traduites-----	190
6. Grille d'évaluation de la microstructure-----	207