



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Dottorato di Ricerca  
in Scienze del Linguaggio

Ciclo 30° - Anno di discussione 2017/2018

Tesi di Ricerca

**INTERCOMPRÉHENSION ORALE ENTRE LANGUES ROMANES:  
STRATÉGIES COGNITIVES-ÉMOTIONNELLES ET IMPLICATIONS  
DIDACTIQUES À TRAVERS UNE RECHERCHE-ACTION**

Settore scientifico disciplinare di afferenza : L-LIN/02

**Dottorando**

Annalisa Tombolini

986543

**Coordinatore del Dottorato**

Ch. Prof. Enric Bou Maqueda

**Supervisore**

Ch. Prof.ssa Marie-Christine Jamet

## *Remerciements*

Je tiens tout d'abord à remercier Prof. Marie-Christine Jamet et Prof. Lina Zecchi qui m'ont offert les conditions pour réaliser ma recherche. Un remerciement particulier à Marie-Christine Jamet qui a suivi mon travail. Merci à Prof. Alessandro Costantini qui m'a soutenue en croyant en mes capacités. Merci aux professeurs de l'école doctorale et aux collègues qui ont été plus proches. Merci aux étudiants qui ont participé à ma recherche avec enthousiasme et curiosité. Merci à Francesca, Enrica et Gert, chères amies qui m'ont toujours encouragée. Merci à mes enfants qui ont dû me supporter dans les moments les plus durs alors qu'ils auraient préféré profiter de plus de temps libre pour nous dans ces dernières années.

*À mes enfants Mattia et Serena*

«Parlare è un bisogno. Ascoltare è un'arte».  
(Goethe)

«...*Glück*. È una delle parole che ho sempre amato e sentito volentieri...significava qualcosa di bello, buono, desiderabile : e io trovai che il suono della parola gli corrispondeva ».  
(Hesse, 1952)

« Per noi le parole sono come per il pittore i colori sulla tavolozza ».

(Hesse, 1952)



Lucia Torelli (2009), Concerto per violoncello e pianoforte

Cette image représente à la fois une dimension naturaliste et une dimension sonore. La première nous rappelle l'idée de la biodiversité : il existe des lieux où des plantes différentes, provenant de plusieurs zones géographiques et climatiques, peuvent se nourrir et vivre dans le même terrain. La deuxième dimension nous rappelle le dialogue entre deux instruments qui jouent ensemble, à temps, malgré leurs différences et dans l'alternance des pauses semblent s'écouter l'un et l'autre.

À nos yeux cette image représente l'idée de l'intercompréhension orale, qui est une faculté humaine universelle mais aussi une attitude d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. Ces représentations nous conduisent ainsi à explorer l'impact de l'intercompréhension orale sur les apprenants et sur les enseignants des langues étrangères.

## SOMMAIRE

INTRODUCTION.....6

### **PREMIÈRE PARTIE           ÉTAT DES CONNAISSANCES ACTUELLES**

#### **1. L'Intercompréhension orale : une faculté linguistique.....12**

##### 1.1 Les principales stratégies d'intercompréhension

###### 1.1.1 Les stratégies générales de compréhension

###### 1.1.2 La proximité linguistique

###### 1.1.3 L'analyse du contexte

##### 1.2 Le processus de compréhension orale dans sa dimension cognitive

###### 1.2.1 Le modèle de Vandergrift

###### 1.2.2 Phase de perception sonore

###### 1.2.3 Phase d'analyse : reconnaissance des mots et représentation de la signification

###### 1.2.3.1 La reconnaissance bilingue des mots

###### 1.2.3.2 La reconnaissance des congénères

###### 1.2.4 Phase d'utilisation des informations dans la mémoire à long terme

##### 1.3 La compréhension et l'intercompréhension orale dans sa dimension cognitivo-émotionnelle

###### 1.3.1 Compréhension orale et dimension émotionnelle

###### 1.3.2 Émotion et apprentissage

###### 1.3.2.1 Émotion et IC

###### 1.3.2.2 Émotion et musicalité des langues

#### **2. L'Intercompréhension orale : une approche didactique.....30**

##### 2.1 Présupposés théoriques et empiriques

###### 2.1.1 Les principes de la didactique de l'IC

###### 2.1.2 Les instruments didactiques de l'IC : de l'écrit à l'oral

##### 2.2 La recherche sur l'IC : état de l'art

###### 2.2.1 La recherche sur l'IC orale

###### 2.2.2 Le Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension

<b>3.</b>	<b>L'Intercompréhension: relation entre langue et culture.....</b>	<b>48</b>
3.1	Intercompréhension et dimension interculturelle	
3.2	L'intercompréhension et les apports de l'ethnolinguistique	
3.2.1	Pourquoi rapprocher l'ethnolinguistique de la didactique de l'intercompréhension ?	
3.2.2	Le contact entre les langues, les modifications linguistiques et culturelles et leur influence sur l'approche de l'intercompréhension	
3.2.3.	L'écriture pictographique, la codification de la pensée : existe-t-il un lien avec les compétences de compréhension et d'intercompréhension ?	
3.2.4.	Les signes rythmiques et l' <i>appaesamento linguistico</i> : est-il possible un lien avec la rythmicité de la langue étrangère et avec les répétitions de l'écoute ?	
3.2.5	Réflexions sur d'éventuelles nouvelles pistes de recherche	

## **DEUXIÈME PARTIE**

### **LES EXPÉRIMENTATIONS À L'UNIVERSITÉ CA' FOSCARI DE VENISE**

<b>4.</b>	<b>Une recherche-action.....</b>	<b>58</b>
4.1.	Le cadre de la recherche	
4.1.1.	Les objectifs et les questions de recherche	
4.1.2	La méthode de recherche	
4.1.3	Le contexte et les projets didactiques	
4.2.	Études de cas ICor 1, ICor 2, ICor 3 : <i>en immersion, avec préparation, mixte</i>	
4.2.1	Les participants	
4.2.2	Les objectifs d'apprentissage	
4.2.3	Les supports didactiques	
4.2.4	La méthodologie didactique	
4.2.5.	Les instruments de recherche	
4.2.6.	La collecte des données	
4.3.	Étude de cas ICor 4: <i>la reconnaissance des mots</i>	
4.3.1	Les participants	
4.3.2	Les objectifs d'apprentissage	
4.3.3	Les supports didactiques	
4.3.4	La méthodologie didactique	
4.3.5	Les instruments de recherche	
4.3.6	La collecte des données	

<b>5. Difficultés et stratégies d’intercompréhension orale dans les cours collectifs ICor1 et ICor2.....</b>	<b>82</b>
5.1 Les difficultés dans l’intercompréhension orale : l’analyse des données et les résultats	
5.1.1 Les résultats. Cours ICor 1 : intercompréhension <i>en immersion</i>	
5.1.2 Interprétations des résultats - Cours ICor 1	
5.1.3 Les résultats. Cours ICor 2 : intercompréhension <i>avec préparation</i>	
5.1.4 Interprétations des résultats - Cours ICor 2	
5.2 Les stratégies dans l’intercompréhension orale : analyse des données et les résultats	
5.2.1 Les résultats. Cours ICor 1 : intercompréhension <i>en immersion</i>	
5.2.2 Interprétations des résultats – Cours ICor 1	
5.2.3 Les résultats et l’interprétation. Cours ICor 2 : intercompréhension avec préparation	
5.3 Conclusions : suggestions pour les parcours didactiques et pour la recherche	
5.3.1 Implications didactiques	
5.3.2 Avancement dans la recherche	
5.3.3 Les limites des expérimentations	
5.3.4 La prochaine expérimentation	
<b>6. L’apprenant et sa perception de la musique des langues à travers ICor3</b>	
6.1 Quelques références théoriques sur le rapport entre langue et musique.....	101
6.2 Enquête sur la représentation de la musicalité des langues	
6.2.1 L’interprétation des données	
6.2.2 Les limites de l’étude	
<b>7. L’apprenant dans un parcours d’apprentissage dans ICor4.....</b>	<b>111</b>
7.1 La reconnaissance des mots dans le flux sonore: une étude sur l’IC au service du FLE	
7.1.1 Leçon 1 – <i>A la découverte de l’IC</i>	
7.1.1.1 Méthodologie didactique : IC en immersion	
7.1.1.2 Les données : difficultés et stratégies	
7.1.1.3 L’interprétation	
7.1.2 Leçon 2 – <i>A l’écoute du Portugais et du Français</i>	
7.1.2.1 Méthodologie didactique : IC en immersion	
7.1.2.2 Les données : difficultés principales en portugais	

- 7.1.2.3 L'interprétation
- 7.1.2.4 Les données : difficultés principales en français
- 7.1.2.5 L'interprétation
- 7.1.3 Leçon 3 - *Pré-écoute des chiffres*
  - 7.1.3.1 Méthodologie didactique : IC avec préparation
  - 7.1.3.2 Les données : la distinction des chiffres dans le flux sonore
  - 7.1.3.3 L'interprétation
- 7.1.4 Leçons 4 et 5- *Pré-écoute des jours, des mois, des noms de Pays et des nationalités.*
  - 7.1.4.1 Méthodologie didactique : IC avec préparation
  - 7.1.4.2 Les données sur les techniques adoptées
- 7.1.5 Leçons 6-10 - *Pré-écoute et écoute globale* : premiers pas vers un nouveau parcours didactique
- 7.1.6 Interprétation finale des données : vers un parcours d'IC oral innovant

## **8. Évaluer et autoévaluer la compétence d'intercompréhension orale.....135**

- 8.1 L'élaboration d'un test d'évaluation d'intercompréhension orale en réception
- 8.2 L'expérimentation du test d'évaluation d'intercompréhension orale en réception

## **TROISIÈME PARTIE**

### **QUELQUES PROPOSITIONS DE PARCOURS DIDACTIQUES EN IC ORALE**

## **9. Apporter en classe la spontanéité de l'intercompréhension.....145**

- 9.1 Définir les objectifs didactiques
- 9.2 Choisir les documents sonores
- 9.3 Prévoir les techniques adaptées
- 9.4 Scénarios pédagogiques pour l'intercompréhension orale en réception

DISCUSSIONS.....156

BIBLIOGRAPHIE.....162

ANNEXES.....173

## *Introduction*

Je voudrais commencer ce travail par quelques anecdotes personnelles qui illustrent bien la toile de fond sur laquelle s'inscrit la recherche sur l'intercompréhension orale entre langues romanes. Ce sont des expériences d'échanges communicatifs que j'ai vécues dans des contextes plurilingues où chacun parlait sa langue en essayant de comprendre celle de l'autre. Certains commentaires seront écrits en italien, puisque c'est dans cette langue, la mienne, que je les ai formulés et qu'une mise en application immédiate de nos principes n'est que cohérence. L'italien pour les souvenirs liés à l'émotion, le français pour l'écriture académique.

La première fois, j'étais à Aveiro au Portugal à l'occasion de la rencontre entre les partenaires du projet européen Miriadi (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance, (*cf.* 2.1.2). Lorsque j'assistais aux réunions de travail, les participants de langue maternelle portugaise, espagnole, catalane, française et italienne s'exprimaient chacun dans sa langue dans un climat agréable de compréhension et d'attention mutuelle. Il était surprenant de remarquer que les travaux avançaient sans besoin de recourir à une *lingua franca*, comme l'anglais. La langue de chacun avait la même valeur. L'ouverture et la disponibilité de chacun à vouloir comprendre la langue de l'autre afin de conduire un projet commun était à mes yeux extraordinaire. Le tout dans un environnement souriant où les participants avaient en commun les objectifs, les principes et la volonté d'avancer sérieusement. Cette attitude s'est naturellement poursuivie en dehors du temps de travail, pour les moments plus informels comme pendant les repas. Si quelqu'un avait pu filmer, on aurait eu la vision de plusieurs tables où la communication entre locuteurs de plusieurs langues était naturelle et dans l'enthousiasme général. Toutefois, dans les phases de travail lorsque les enjeux étaient plus décisifs, j'ai constaté l'usage plus fréquent de la langue française qui dominait car c'était la langue commune connue par la plupart des participants.

Immersa in questa situazione intercomprensiva mi chiedevo come potesse essere possibile tutto questo, essendo stata abituata in precedenza a lavorare in contesti professionali in cui la lingua comune tra europei era l'inglese. Una prima risposta immediata, forse, banale me la davo dicendo a me stessa: "Sono tutti ricercatori interessati all'intercomprensione e, appassionati, si divertono ad applicarne i principi, ci credono". Ma questo valeva allora solo tra gli addetti ai lavori. Eppure in passato avevo assistito a questa modalità di comunicazione spontanea tra studenti italiani e spagnoli in un campus inglese o quando i miei genitori italiani incontravano i genitori di un amico francese : nessuno di loro aveva mai studiato la lingua dell'altro eppure si rivolgevano gli uni verso gli altri

parlando la propria lingua e cercando di capirsi. Ricordo che riuscivano a capirsi a grandi linee, ma certo per i dettagli dovevano ricorrere all'aiuto dei due giovani in grado di parlare entrambe le lingue.

D'ailleurs, cette façon de communiquer existait déjà à d'autres époques (*cf. 2.1*) et dans d'autres pays. Donc pourquoi ne pas généraliser ?

Étudier les caractéristiques et les mécanismes de l'intercompréhension est donc devenu un défi passionnant pour de nombreux chercheurs dès les années 90, souvent dans l'optique d'introduire de nouvelles pratiques didactiques plurilingues, et la recherche dans le champ de la didactique des langues et de la sociolinguistique a exploré différents aspects de l'intercompréhension. Beaucoup se sont consacrés à l'intercompréhension écrite, peu à l'intercompréhension orale (*cf. 2.2*), d'où notre positionnement de recherche sur l'oral.

Poursuivons par quelques autres expériences vécues, source de notre réflexion.

Abituata a scuola in Italia ad un approccio di insegnamento e di apprendimento monolinguisitico mirato alla produzione, avevo sviluppato un'attitudine tale per cui recandomi in un paese straniero mi sentivo nell'obbligo di fare lo sforzo di parlare la lingua del luogo in cui mi trovavo mettendo così in pratica le conoscenze scolastiche e accantonando la lingua materna; e ne andavo fiera.

Pertanto a contatto con le prime situazioni di intercomprensione, menzionate prima, il fatto di lasciarsi andare parlando la propria lingua e ascoltando la lingua dell'altro in una situazione di parità mi risultava originale, sorprendente e, in alcuni momenti, lo ammetto, temevo quasi che non sforzarsi di parlare la lingua dell'altro fosse segno di superficialità oppure fonte di frustrazione per non conoscere la lingua altrui. Dall'Italia arrivata a Lione nell'ambito del progetto Leonardo, finanziato dall'Unione Europea per offrire agli studenti opportunità di tirocinio in vari paesi europei, tutti gli europei che incontravo si sforzavano di parlare francese tra loro, ciascuno con il proprio accento, ciascuno con il proprio livello. Non ci sarebbe mai venuto in mente di parlare la nostra lingua, sarebbe stato un segno di debolezza, di non voler mettersi alla prova, di non impegno per imparare e migliorare la conoscenza del francese, cosa che da un lato ci stimolava e consentiva di fare veloci progressi. Tuttavia, inconsapevolmente attivavamo già dei meccanismi di comprensione, che come vedremo entrano in gioco con l'intercomprensione per cui pur non conoscendo tutte le parole del francese cercavamo di capire dalla situazione, dai gesti, dalle intenzioni del locutore e dalle parole simili (*cf 1.1*).

Nei primi mesi di immersione nella società francese, di fronte al confondersi dei suoni poco conosciuti e di parole non facili da distinguere nel flusso continuo, era evidente quanto poco ero stata abituata ad ascoltare la lingua; a scuola si dava più spazio alla lettura e alla produzione scritta e orale.

Tuttavia la quotidianità di situazioni comunicative in un contesto naturale ha progressivamente aumentato la familiarità con i suoni, l'apprendimento di nuovi vocaboli e quindi la comprensione.

Così, un giorno, nella fase finale della ricerca, dopo quasi tre anni di studi e di sperimentazioni sull'intercomprensione orale in situazione didattica, feci un incontro a Venezia, simile a molti altri frequenti nelle città turistiche, che si è rivelato un altro esempio di intercomprensione spontanea: salivo sul ponte degli Scalzi, quando, una coppia di spagnoli mi chiese dove si trovasse la stazione esprimendosi in spagnolo; in un primissimo momento stavo per cercare le parole per rispondere in spagnolo (lingua che capisco, ma non parlo), ma poi è prevalsa la spontaneità rispondendo in italiano. Un tempo mi sarei sentita colpevole di non avere risposto nella loro lingua, oggi non più. E ci siamo capiti perfettamente.

Ainsi, suivant en quelque sorte le fil de ces expériences personnelles, notre recherche s'est déroulée en trois étapes qui seront représentées par les trois premiers chapitres de la thèse. Les premières anecdotes au Portugal mettent en lumière le souhait d'explorer le fonctionnement de l'intercompréhension vue comme une faculté linguistique (*cf. chapitre 1*), la troisième à Lyon nous motive à explorer l'impact de l'intercompréhension dans les approches et méthodologies didactiques (*cf. chapitre 2*) et la dernière à Venezia anticipe la dimension émotionnelle et interculturelle (*cf. chapitre 3*). Les trois premiers chapitres, qui constituent la première partie, sont donc consacrés à l'état des connaissances sur l'intercompréhension en tant que faculté, en tant qu'approche didactique et dans la relation langue-culture. La deuxième partie illustre la méthode de notre recherche-action (*cf. chapitre 4*) et les résultats des quatre expérimentations sur l'intercompréhension orale en réception que nous avons conduites à l'Université de Venise avec des étudiants adultes italophones. Chaque expérimentation a exploré différents aspects de l'intercompréhension en essayant de répondre aux questions de recherche que nous avons formulées sur les stratégies activées lors de l'écoute d'une langue romane inconnue, sur les difficultés perçues, sur la reconnaissance des mots dans le flux sonore, sur les techniques pour faciliter l'intercompréhension orale. Nous avons mis en place ces expérimentations en fonction de l'état des recherches précédentes sur l'oral en particulier à partir des recommandations de Claire Blanche Benveniste énoncées lors du premier colloque sur l'IC orale à Venise en 2006. Enfin dans notre troisième partie, nous rassemblons des indications permettant de concevoir de nouveaux parcours didactiques d'intercompréhension orale avec la définition de deux types de scénarios.

Le premier chapitre est centré sur l'apprenant et ses processus de compréhension et d'intercompréhension orale. Afin de mieux explorer l'habileté à comprendre partiellement un discours oral prononcé dans une langue proche inconnue, nous décrirons les mécanismes cognitifs

sous-jacents à la compréhension orale d'une langue étrangère, à travers des études en didactique des langues et de psycholinguistique. De la perception sonore à l'attribution du sens, les facteurs en jeu sont nombreux et interagissent au moment où on écoute une langue étrangère qui n'a jamais été étudiée. On essaie de reconnaître des mots dans le flux sonore, de les associer à d'autres connus, car ressemblants. Toutefois le débit du discours souvent empêche de distinguer un mot d'un autre ou fait oublier ce que l'on avait cru comprendre juste avant. Nous examinerons donc ce qui permet ou pas de reconnaître un mot dans sa forme et dans son sens en évoquant, entre autres, des études en psycholinguistique sur les mots congénères. Nous explorerons non seulement les facteurs cognitifs de la compréhension orale mais aussi les facteurs émotionnels propres de l'approche intercompréhensive. Sur cette base, nous formulerons nos questions de recherche qui vont orienter nos expérimentations : quelle est la nature des difficultés de la compréhension orale d'une langue étrangère proche et comment les étudiants les perçoivent? quelles sont les stratégies les plus utilisées et les étudiants en sont-ils conscients? Sur le plan didactique, comment développer les stratégies de compréhension orale, comment faciliter la reconnaissance des mots ? D'autres questions de recherche se grefferont au fur à mesure (*cf. chapitre 4*).

Le deuxième chapitre nous fait quitter la dimension de l'apprenant pour celle de l'enseignant : l'intercompréhension en tant qu'approche didactique sera illustrée avec ses principes et ses instruments. Un rapide parcours historique sur la mise au point des différentes méthodologies expérimentées sur le terrain nous introduira ensuite à l'état des recherches sur l'intercompréhension et donc sur l'intercompréhension orale.

Si on reprend le modèle de l'enseignement/apprentissage de Balboni (un triangle dont les trois pôles sont l'étudiant, l'enseignant et la langue, cf. Balboni, 2008), notre chemin qui commence au niveau de l'apprenant (intercompréhension en tant que faculté humaine) et continue au niveau de l'enseignant (intercompréhension en tant qu'approche didactique) se poursuit sur le troisième pôle de l'objet jusqu'à la langue-culture et notamment la dimension interculturelle de l'IC. Dans le troisième chapitre, nous dégagerons des aspects moins linguistiques de l'intercompréhension – et donc moins traités – plus orientés vers l'éducation interculturelle. En outre, un rapprochement entre les études en intercompréhension et en ethno-linguistique ouvrira quelques nouvelles pistes de réflexion. Nous sommes bien sûr consciente que les deux domaines sont dotés de leurs propres spécificités et objectifs, mais nous avons été fascinée par la valeur que chaque discipline attribue aux caractères à la fois linguistiques et culturels d'une ou de plusieurs communautés qui échangent. Du reste, la curiosité que les étudiants exprimaient souvent pour connaître des références culturelles des langues

portugaise, espagnole et française les comparaisons faites avec la langue et la culture italienne, étaient très souvent spontanées.

La deuxième partie de notre recherche est consacrée à nos expérimentations : le chapitre 4 illustre le cadre de la recherche-action, ses objectifs, ses questions, sa méthode, puis-présente le contexte des quatre projets didactiques qui sont au cœur des quatre expérimentations. L'objectif général de la recherche-action est de concevoir des parcours didactiques pour renforcer les compétences de compréhension orale dans l'apprentissage simultané réceptif de plusieurs langues romanes de la part d'apprenants adultes qui en connaissent au moins une. Les expérimentations consistent en quatre études de cas, à savoir quatre cours d'intercompréhension orale, qui interrogent sur des problématiques différentes : ICor1 expérimente la méthodologie didactique de l'intercompréhension *en immersion*, sans aucune préparation à l'écoute ; l'ICor2 expérimente la méthodologie de l'intercompréhension *avec préparation à l'écoute* et les deux études sont focalisées sur les difficultés rencontrées et sur les stratégies utilisées par les participants. ICor3 alterne les deux méthodologies précédentes et s'interroge sur la perception musicale des langues. La dernière étude ICor4 se propose d'expérimenter une nouvelle méthodologie pour faciliter la reconnaissance des mots, une thématique centrale dans la compréhension orale d'une langue inconnue et qui a manifesté son importance dans les résultats de l'analyse des données des deux premières études. Chaque étude trouve ainsi son origine dans les résultats de l'autre en suivant l'ordre chronologique et le développement des découvertes de l'enseignante-chercheure.

Les résultats des analyses des quatre études sont décrits dans les chapitres suivants : le chapitre 5 illustre les résultats sur les difficultés et les stratégies dans la perception des apprenants lors des cours ICor1 et ICor2 à travers l'instrument du questionnaire. Le chapitre 6 est centré, à partir de l'expérimentation avec une technique mixte (ICor3), sur la perception de la musique des langues et l'éventuelle corrélation avec le niveau de compréhension.

Le chapitre 7 interroge davantage le problème de la perception et de la reconnaissance lexicale à travers l'observation du comportement des deux étudiantes et de leurs commentaires en direct selon la technique *du think aloud process*. Nous y découvrirons des éléments intéressants pour développer de nouvelles méthodologies qui relèvent des facteurs cognitifs mais aussi émotionnels de l'apprentissage.

Si on parle de méthodologie didactique, la question de l'évaluation se pose: comment évaluer le niveau d'intercompréhension orale ? S'agit-il d'évaluer les contenus ou les processus ? Des tests d'évaluation d'intercompréhension orale ont été mis en place à la fin de notre troisième cours expérimental et seront commentés au chapitre 8.

Pour finir le chapitre 9 propose deux types de scénarios d'intercompréhension orale qui bien sûr sont fondés d'une part sur nos expérimentations sur le terrain et d'autre part sur les aspects cognitivo-émotionnels de l'apprentissage, notamment dans la relation vertueuse entre motivation, capacités cognitives et émotion, et sur les aspects psycholinguistiques vus au premier chapitre sur la perception sonore, sur la reconnaissance bilingue des mots et des congénères, etc. Nous souhaitons ainsi proposer des outils pour développer de nouveaux parcours dans la didactique de l'intercompréhension orale en réception pour un public adulte. Nos participants étaient italophones et les langues cibles le portugais, l'espagnol et le français, mais les pistes méthodologiques sont valables pour un public dont la langue maternelle n'est pas l'italien. Nous exposerons donc des typologies d'activité pour sensibiliser et pour entraîner à l'intercompréhension orale qui sont le reflet de nos réflexions en cours de route. En effet, si nous sommes partie, en début de parcours de recherche, avec le présupposé que la méthodologie *en immersion* (exposition à une langue romane inconnue sans préparation lexicale ou grammaticale) et la méthodologie proposant une préparation avec *pré-écoute d'objets sonores* (cf. chapitre 4) étaient presque antagonistes (laquelle est plus efficace ?), l'observation de nos étudiants et les résultats de nos analyses emmènent à un changement d'optique qui sera développé dans nos discussions finales.

Le lecteur de cette introduction s'est retrouvé d'emblée plongé dans un texte plurilingue ; le choix était voulu afin de concrétiser le sens de l'intercompréhension. Nous conserverons ce principe d'alternance codique tout au long de la thèse, majoritairement conçue et rédigée en français, mais dont certaines parties ont été écrites spontanément en italien, à l'issue d'expériences vécues dans un contexte où l'italien était dominant (cours universitaires, sources bibliographiques, séminaires où j'étais intervenante pour un public italien). Après quelques hésitations, j'ai décidé de ne pas traduire ces paragraphes par cohérence avec le principe du plurilinguisme que nous souhaitons ici « défendre et illustrer ».

## **PREMIÈRE PARTIE. ÉTAT DES CONNAISSANCES ACTUELLES**

### *Chapitre 1*

#### **Intercompréhension orale : une faculté linguistique**

L'intercompréhension (IC), est d'abord le résultat d'une situation de communication où deux interlocuteurs se comprennent mutuellement. Naturelle lorsque les interlocuteurs parlent la même langue, elle peut exister aussi lorsque les interlocuteurs parlent chacun dans leur langue et se comprennent mutuellement. Le terme d'*intercompréhension*<sup>1</sup> en est donc venu à signifier, dans le champ de la didactique des langues, une façon de communiquer où deux interlocuteurs qui ne connaissent pas la langue de l'autre se comprennent en se servant chacun de sa langue maternelle (Doyé, 2005).

Des études en sociolinguistique et en didactique des langues, il ressort du reste que l'intercompréhension entre langues différentes, apparaît comme une habileté humaine appartenant à tout individu dès la naissance. Elle est identifiée d'une part comme la capacité de comprendre partiellement un texte oral ou écrit dans une langue inconnue : il s'agit alors d'une habileté linguistique, faisant partie de la compétence plurilingue et interculturelle, qui exploite les ressemblances entre les langues sources et les langues cibles – d'où le préfixe *inter* –, le contexte et les connaissances préalables, en resserrant ainsi le lien avec l'expérience et le vécu (Caddéo-Jamet, 2013). Cette habileté est vue d'autre part comme la capacité d'interagir qui s'appuie sur des stratégies générales de compréhension comme par exemple l'analyse de la situation de communication, l'observation des éléments paralinguistiques (les gestes, les mimes, l'intonation, etc.). Dans ce type d'interaction il ne suffit pas de comprendre la langue de l'autre, mais il est nécessaire pour le locuteur de rendre son message compréhensible à l'interlocuteur.

Dans les deux cas de réception et d'interaction, le processus mis en œuvre sollicite la dimension interpersonnelle et donc les croyances, les valeurs qui influencent la compréhension et l'interaction.

---

<sup>1</sup> Pour un approfondissement sur la notion et sur la définition d'intercompréhension il existe plusieurs sources, nous avons adopté les réflexions de Maddalena De Carlo (2013) dans l'article *L'intercompréhension sans le savoir*, les considérations de Caddéo-Jamet (2013) et la définition de Doyé (2005), cf. *Bibliographie*.

L'élément commun à ces deux aspects de l'habileté d'intercompréhension est la pluralité des langues auxquelles l'individu est confronté ou que lui-même mobilise pour comprendre ou pour interagir.

Dans notre recherche nous focaliserons notre attention sur l'IC en réception et donc sur les stratégies de compréhension et d'intercompréhension, qui caractérisent une habileté naturelle, qu'on se propose de renforcer en situation didactique pour accélérer l'apprentissage réceptif d'une ou plusieurs langues proches. Ces stratégies sont fondées sur des associations inter-linguistiques basées sur la ressemblance entre les langues proches et sur le bagage cognitif qu'un apprenant possède déjà pour comprendre une langue ; les ressemblances entre les langues sont linguistiques (mots, structures, forme du discours), mais aussi contextuelles (éléments de connaissance du monde).

En ce qui concerne la nature des stratégies intercompréhensives, jusqu'à présent les études ont mis en exergue les stratégies de compréhension générale, la proximité linguistique et l'analyse du contexte dont on illustrera les caractéristiques principales dans le paragraphe suivant (*cf.1.1*) Ensuite, le regard porté sur les mécanismes cognitifs et psycholinguistiques sous-jacents permettra de voir ce qui se passe au niveau mental des apprenants qui écoutent une langue étrangère (*cf.1.2*); pour conclure, la dimension émotionnelle (*cf.1.3*) des processus de compréhension et intercompréhension sera abordée afin d'envisager plus tard la conception des parcours didactiques en IC.

## **1.1 Les principales stratégies d'intercompréhension**

Avant de nous concentrer sur les spécificités de la compréhension et de l'intercompréhension orale, la description des stratégies intercompréhensives issue des études en IC écrite, qui a été plus étudiée que l'IC orale, nous permettra de mieux comprendre les mécanismes de l'IC. Ainsi, parmi les stratégies communes à l'écrit et à l'oral, la proximité linguistique et l'analyse du contexte seront ci-dessous illustrées avant de décrire le processus de compréhension orale sur le plan cognitif.

Une fois les stratégies générales de compréhension exploitées, ci-dessous brièvement décrites, l'accès au sens d'un discours en langue inconnue a lieu en grande partie à partir des mots transparents et leur contexte linguistique en facilite la reconnaissance.

### 1.1.1 Les stratégies générales de compréhension

Selon les connaissances, désormais considérées comme des acquis, résumées par Éric Martin dans la session de formation en IC pour l'Organisation de la Francophonie en 2015<sup>2</sup>, l'accès au sens d'un document écrit en langue étrangère, en situation didactique, se fait avant tout sur des stratégies de compréhension à caractère très général :

- l'identification de la situation de communication : qui, où, quand, vers quel destinataire, dans quel objectif, etc.
- le genre textuel : une lettre, un conte, une recette, une bande dessinée, un poème, etc. pour déduire l'organisation du texte ;
- le thème abordé : pour prévoir les informations susceptibles d'être fournies ;
- le paratexte : l'illustration, la mise en page ;
- la typologie séquentielle : l'identification du type de texte ou de séquence et la connaissance des schémas organisationnels attachés aux différents documents de nature descriptive, narrative, argumentative, etc.

Pour un discours oral, ces mêmes stratégies sont concernées sans oublier quelques différences dues à la spécificité de l'oral liée aux éléments prosodiques, comme on le verra dans le chapitre sur la méthodologie didactique (*cf.* 2.2.1).

### 1.1.2 La proximité linguistique

La proximité linguistique est au cœur de la méthodologie intercompréhensive à l'écrit et elle concerne principalement la similitude dans le domaine lexical et grammatical plus que celui de la phonétique où les différences sont parfois très importantes, par exemple quand on pense aux différents systèmes vocaliques. Le concept de transparence est associé au concept de proximité: un morphème, un mot ou une structure d'une langue étrangère sont transparents si leur forme et leur sens sont aisément reconnaissables car il existe des similitudes formelles et sémantiques entre ces formes et leurs équivalents dans la langue maternelle. Le degré de transparence est variable : par exemple pour un francophone le mot espagnol *tierra* (*terre*, en français) est plus transparent que le mot espagnol *hierro* (*fer* en français en raison de la consonne initiale différente). Toutefois, Martin E. (2015) souligne que

---

<sup>2</sup> Nous nous référons au cours en ligne "Enseigner l'intercompréhension en langues romanes à un jeune public" proposé par l'Organisation Internationale de la Francophonie, du 10/11 au 9/12 en 2015.

la transparence est toujours potentielle car elle ne garantit pas la capacité réelle d'un individu à reconnaître le mot ou la structure jugés transparents.

Une fois les stratégies de compréhension générale exploitées, l'accès au sens d'un texte dans une langue inconnue se fait à partir des mots transparents. Les langues romanes possèdent un nombre considérable de mots d'origine commune issue en grande partie du latin et du grec. On distingue entre un vocabulaire international d'une part et un vocabulaire *panroman* d'autre part (Meissner et al., 2004). Le premier est composé de toponymes, noms propres, noms d'institutions internationales, noms communs à partir de morphèmes gréco-latins ou à partir d'emprunts d'autres langues vivantes (*pizza, porto, paella*). Le vocabulaire *panroman* est constitué de 500 mots d'origine latine, il s'agit d'un vocabulaire de base très fréquent (par exemple, *mar* en portugais, espagnol et catalan, *mer* en français, *mare* en italien et un roumain). Tous ces mots sont également appelés congénères ou cognats. Si les mots *panromans* sont aussi proches, c'est parce que la similarité lexicale ne se limite pas à l'identité des racines des mots, mais touche également les morphèmes de dérivation et les modalités de composition (par exemples les affixes : - *ção* en portugais, - *cion* en espagnol, - *ció* en catalan, - *zione* en italien , - *tion* en français).

À côté des similitudes lexicales, il existe également des similitudes d'ordre grammatical, notamment les structures syntaxiques et morphosyntaxiques, par exemple la place de la plupart des adjectifs qualitatifs ou le rôle des prépositions *de, à*. Il existe également une transparence des mots grammaticaux tels que les prépositions, les conjonctions, les pronoms (par exemple, les interrogatifs : *quando* en portugais et en italien, *cuándo* en espagnol, *quan* en catalan, *quand* en français, *când* en roumain).

En ce qui concerne la reconnaissance des mots isolés et dans la chaîne sonore, selon les études de Jamet (2007), les facteurs de reconnaissance des mots isolés lors de l'écoute d'une langue étrangère sont les suivants :

- première syllabe identique à celle d'un mot en L1 ;
- nombre de phonèmes communs ;
- longueur des mots ;
- recours au répertoire lexical d'autres langues (langue étrangère, dialecte).

Jamet, en citant les études de Pallier (1997) et les recherches menées à l'Université de Aix (Cavé, Meunier, Pynthe, 2003)<sup>3</sup> pour la reconnaissance des mots dans le flux sonore, parmi les éléments de

---

<sup>3</sup> Pour les références bibliographiques de ces auteurs, voir Jamet (2007:103).

décodification, indique aussi les marques prosodiques qui peuvent véhiculer des informations au niveau de la phrase et qui précèdent la reconnaissance lexicale (Jamet, 2007 : 103).

### 1.1.3 L'analyse du contexte

Le degré de similitude lexicale et grammatical est variable en fonction des mots et des structures, mais aussi des langues cibles et des langues sources. De plus il peut y avoir des mots qui se ressemblent du point de vue de la forme mais dont la signification est en partie différente (par exemple le verbe *espérer* en français et *esperar* en espagnol qui signifie *espérer* mais aussi *attendre*), donc le degré de similitude sémantique n'est pas identique au degré de similitude formelle. Par conséquent, c'est grâce au contexte linguistique d'un mot (ensemble de mots, des phrases) qu'on peut parvenir au sens de ce dernier. La reconnaissance du mot transparent ou opaque peut ainsi être facilitée par le contexte global (le texte entier) ou par le micro-contexte (le paragraphe, la phrase, le syntagme). Par exemple, dans *para cumplir el objetivo*, le mot espagnol opaque pour un locuteur francophone est *cumplir*, mais il pourra être deviné par son contexte proche qu'il rencontre fréquemment : *pour atteindre un objectif* (Caddéo-Jamet, 2013 : p. 79). Le sens du mot est donc inférable par le contexte linguistique immédiat. Un autre exemple : en portugais *distinguir entre temperaturas frias ou quentes*, le mot opaque *quentes* pourra être compris comme *chaudes* par un locuteur francophone grâce à la collocation lexicale, basée sur l'idée que certains mots s'emploient fréquemment ensemble. L'articulation générale du texte et l'enchaînement des idées jouent un rôle important dans la reconstruction du sens.

En outre, la reconnaissance des affixes lexicaux et des désinences facilite l'identification de la classe grammaticale d'un mot difficile à comprendre. La forme d'un mot (un verbe, un substantif, un adjectif, etc.) peut aider à le découvrir. Par exemple, dans une perspective comparative, lorsqu'on observe des régularités au niveau des désinences, l'accès au sens est facilité : *nação* (portugais), *nación* (espagnol), *nation*, (français), *nazione* (italien).

L'union des deux ressources, l'analyse du contexte et l'analyse morphologique ainsi que le remplacement d'un mot inconnu par un terme comme *truc*, *machin*<sup>4</sup> auquel on associe des désinences come *machiner*, *machinent*, peut aider à accéder au sens du mot inconnu. Enfin l'observation du

---

<sup>4</sup> Il s'agit de la technique du « mot vide », désormais très connue, indiquée dans les premières pages du manuel Eurom 5 (2015 :76).

contexte peut aider à donner de l'importance relative aux mots opaques. Il n'y a pas besoin de comprendre tous les mots d'une phrase pour saisir le sens général (Oliva, 2015).

## **1.2 Le processus de compréhension orale dans sa dimension cognitive**

### 1.2.1. Les études de Vandergrift

En ce qui concerne les spécificités de la compréhension orale, les études de Vandergrift (2007) nous offrent un regard sur les mécanismes cognitifs sous-jacents à la compréhension orale. En accord avec plusieurs auteurs comme Rost (2002), Hulstijn (2003) et d'autres, il estime que comprendre une langue à l'oral est un processus inférentiel dans lequel la connaissance linguistique et la connaissance du monde interagissent en parallèle lorsque les auditeurs créent une représentation de ce qu'ils écoutent. En citant Lynch & Mendelsohn (2002); Rost (2002); Flowerdew & Miller (2005), Vandergrift nous rappelle que les auditeurs activent leurs connaissances selon deux traitements à la fois :

- du haut vers le bas (*top-down*) lorsqu'ils utilisent leur connaissance préalable sur le contexte (sujet, genre, culture, etc.) existante dans leur mémoire à long terme,
- du bas vers le haut (*bottom-up*) lorsqu'on construit des significations en combinant des unités du discours (des segments, des mots) au sens général.

Les deux processus descendant et ascendant interagissent et le degré d'utilisation de l'un ou de l'autre dépend de l'objectif de l'écoute, des caractéristiques de l'apprenant et du contexte de l'évènement. Des auditeurs débutants et moins experts dans l'écoute d'une langue étrangère ont une connaissance linguistique limitée, ils ont la tendance à porter l'attention sur les mots spécifiques plutôt que sur le sens général, par conséquent peu de ce qu'ils écoutent sera traité automatiquement et beaucoup sera perdu à cause de la vitesse et de l'incapacité de la mémoire de travail de traiter les informations<sup>5</sup>. Cela est expliqué aussi par la notion de « charge cognitive », mentionnée par Roussel (2014) qui rappelle les travaux de Chanquoy, Tricot et Sweller (2007) ; elle est associée à la saturation de la mémoire et à l'intensité du traitement cognitif d'un apprenant pendant l'exécution d'une tâche dans un certain contexte qui est variable selon les connaissances de l'apprenant. Un auditeur expert traiterait les informations plus rapidement qu'un auditeur inexpert car ses processus sont plus rapides et

---

<sup>5</sup>Ces observations, provenant des études de Vandergrift (2007) seront confirmées par nos expérimentations (cf. chapitre 5)

automatisés puisqu'il dispose de plus de ressources. Ainsi la connaissance linguistique limitée sera comblée par des mécanismes compensatoires (informations visuelles ou paralinguistiques sur le contexte voire sur le texte lui-même, sur le genre, le type de discours et les connaissances du monde).

En citant les études de Goh (2000) sur les difficultés pendant l'écoute en temps réel des apprenants d'une langue étrangère à la lumière du modèle d'Anderson (1995), Vandergrift a repéré trois phases qui interagissent dans un processus cognitif récursif au moment où l'auditeur construit son interprétation de ce qu'il écoute dans une langue étrangère inconnue ou peu connue :

- phase de perception (*perceptual processing phase*) où a lieu la « segmentation des phonèmes » selon la terminologie de Vandergrift, c'est-à-dire l'identification des phonèmes dans le flux sonore; les difficultés rencontrées sont dans la distinction des segments sonores dans le flux sonore, dans la reconnaissance des mots, dans la perte du début du discours et nous ajouterions les fins d'énoncés qui sont souvent moins articulés, dans la concentration sur ce qu'on entend;

- phase d'analyse (*parsing phase*): identification des mots (*segmenting words*) dans le flux sonore et construction de la représentation de leur signification; les difficultés sont dans la capacité de former une représentation mentale des mots entendus, dans l'oubli de ce qu'on vient d'entendre et par conséquent l'incompréhension de ce qui suit ;

- phase d'utilisation (*utilization phase*): mobilisation des informations dans la mémoire à long terme pour interpréter ce qu'on a entendu ; les difficultés sont dans la compréhension des mots plus que dans le sens du message.

Selon les études de Vandergrift, le problème principal est la segmentation des mots (*word segmentation*), c'est-à-dire l'identification des mots dans la chaîne sonore : même si on connaît un mot, on ne le reconnaît pas forcément dans le flux sonore et les limites entre les mots sont souvent difficiles à identifier.

Les recherches en psycholinguistique nous apportent des contributions sur les mécanismes de la compréhension orale au niveau de la perception sonore, de la reconnaissance des mots, de la représentation de la signification, de la perception de la transparence des mots congénères. Afin d'éclairer ce qui se passe au niveau mental de tout individu qui écoute une langue étrangère inconnue ou en apprentissage, les phases de compréhension orale d'une langue étrangère dans la dimension cognitive selon le modèle de Vandergrift sont illustrées en mettant en lumière les mécanismes psycholinguistiques qui caractérisent chaque étape. Cela peut avoir des implications au niveau

didactique pour la conception et la réalisation des parcours d'enseignement dans l'approche intercompréhensive (*cf. chapitre 4*). Les modèles psycholinguistiques pris en compte relèvent de la compréhension orale monolingue et bilingue.

### 1.2.2 Phase de perception sonore

Avant d'explorer les aspects psycholinguistiques de la perception sonore d'une langue, quelques rappels théoriques dans le domaine acoustique et physiologique nous permettent de mieux situer cette première phase dans le processus de compréhension orale.

Selon les études en acoustique, la compréhension orale trouve son origine dans l'oreille qui capte et modifie les ondes sonores provenant de la vibration des cordes vocales dans le cas de la parole. Du point de vue de la physiologie de l'audition, les signaux acoustiques, qui sont amplifiés dans la cochlée, sont convertis en signaux électriques transmis aux neurones du nerf auditif (Petit, 2009). Les signaux sonores arrivent ainsi au cortex auditif et ils sont traités dans l'hémisphère gauche, aire du langage où la reconnaissance phonétique et la représentation de la signification ont lieu. L'oreille opère des sélections qui permettent de distinguer les vibrations fondamentales et les harmoniques. Le son fondamental permet de reconnaître les sons plus graves et de les distinguer des sons plus aigus. Les variations des sons fondamentaux donnent la mélodie du discours et structurent la parole (Guimbretière, 1994 :16)<sup>6</sup>. En effet dans le flux sonore les consonnes, qui peuvent être facilement localisées grâce à leur articulation structurée, assurent la compréhension du contenu de l'énoncé alors que les voyelles assurent un certain niveau d'audibilité.

En ce qui concerne la perception des langues étrangères, comme le souligne Jamet (2013), le même phonème présente des réalisations différentes d'une langue à l'autre, des variations dans la fréquence qui dépendent aussi de l'origine géographique du locuteur, de son niveau socio-culturel, de ses variations individuelles (timbre de la voix, âge, etc.). Par conséquent cela peut compliquer la distinction des sons d'une langue à l'autre. De plus, certaines langues ont des phonèmes que les autres n'ont pas et qui ne sont pas perçus par ceux qui ne connaissent pas cette langue. Lorsqu'un phonème d'une langue n'existe pas dans le système phonologique d'une autre langue, le locuteur de cette deuxième langue ne l'entend pas tel qu'il est prononcé, mais il le ramène au son plus similaire qu'il connaît. Cela explique par exemple la prononciation de la voyelle u [y] en français de la part d'un

---

<sup>6</sup> Concernant la production des sons, l'audition et la perception, Guimbretière (1994) dans son ouvrage cite les études de Léon (1992), de Rodriguez (1991) et de Giovannoni (1990).

locuteur italien qui prononce la lettre u [u]. En effet, le concept de crible phonologique, introduit par le linguiste Polivanov en 1931 et ensuite développé par Troubetzkoy en 1939, est évoqué par Jamet (2013) en tant qu'explication théorique pour laquelle on entend selon les critères de la langue maternelle. Sur la base de cette théorie Tomatis (1991), un clinicien ORL, a conduit des recherches avec le but de trouver le moyen d'habituer l'oreille aux fréquences d'une nouvelle langue.

Lors de l'écoute de la langue maternelle, la segmentation des mots dans ses composantes sonores n'est pas aussi facile que celle des mots en lettres, les sons et les mots ont tendance à se fondre les uns avec les autres. La perception des phonèmes est affectée par les phénomènes d'assimilation (influence d'un son sur l'articulation d'un autre) et coarticulation (un son transmet des informations sur les autres sons autour) et elle peut donner lieu à des problèmes de segmentation dans le flux sonore car on sait qu'il est difficile de séparer des sons dans le discours continu. En effet, les deux niveaux des sons et des mots tendent à se confondre l'un avec l'autre. On a tendance à associer un segment sonore à un mot<sup>7</sup>, lorsque cela n'est pas possible on refuse ce segment qui est perçu comme un mot impossible. Une autre stratégie est l'identification des syllabes accentuées qui par exemple en anglais se trouvent au début des mots et elles sont chargées de signification. Malgré les difficultés de segmenter les mots dans ses composantes sonores (mots et lettres), le processus de reconnaissance du discours en langue maternelle se met en place d'une façon automatique.

En effet, les stratégies de segmentation ont été fixées dès le premier âge (Harley, 2008). Lors de l'écoute d'une langue étrangère, les études sur les bilingues démontrent que la langue dominante de l'auditeur bilingue détermine la stratégie de segmentation des sons en langue étrangère. Par conséquent, tous les bilingues sont monolingues au niveau de la segmentation, mais les locuteurs bilingues efficaces sont en mesure d'écarter les processus de segmentation inefficaces et ils utilisent d'autres processus analytiques.

La plupart des études, précise Harley, estiment que la perception des phonèmes est catégorielle (classification selon les consonnes voisées ou sonores et non voisées ou sourdes) et varie selon les personnes et les moments. Toutefois, il n'est pas nécessaire d'achever l'identification phonémique avant le début de la reconnaissance du mot. Les recherches sur la conscience phonologique suggèrent qu'on est moins conscients des phonèmes que d'autres composants phonologiques du discours tels que les syllabes.

---

<sup>7</sup> Harley (2008) appelle cette stratégie de segmentation du flux *the possible word constraint*.

De plus, selon plusieurs études, la connaissance d'un mot influence la perception des sons ambigus comme par exemple, dans la perception du son /k/ et /g/, un mot anglais finissant en *-iss*, *kiss* est un mot, *giss* n'est pas un mot, cela influence notre perception catégorielle (*lexical identification shift*), explique Harley en citant Ganong (1980).

Dans les expérimentations de Warren, qui a étudié l'effet de la restauration d'un phonème (1970), dans le traitement du discours, les participants utilisent de l'information sémantique et syntaxique au-delà des phonèmes spécifiques. Par exemple, dans le mot anglais *legislatures* le phonème /s/ avait été coupé (*legi\*latures*), les participants n'ont pas remarqué que le /s/ manquait, ce qui montrait qu'ils l'avaient restitué.

Les caractéristiques de la perception sonore en langue maternelle (perception catégorielle, stratégies de segmentation, influence du contexte) impliquent que lorsque l'apprenant d'une langue proche entend de la parole continue dans une langue qu'il ne connaît pas, il activera les systèmes de perception en rapportant ce qu'il entend à ce qu'il connaît, à ce qui ressemble dans sa langue et lorsqu'il n'arrive pas à interpréter des éléments perçus, il laissera en suspens et il utilisera le contexte (Jamet, 2007). Les difficultés possibles sont le manque de repérage des segments sonores, la non reconnaissance des mots, la perte du début du texte et/ou de ce qui suit.

### 1.2.3 Phase d'analyse : reconnaissance des mots et représentation de la signification

Suite à la perception sonore, le signal acoustique prend une nouvelle forme et on accède au lexique mental qu'on considère comme un réseau contenant des connaissances phonologiques, orthographiques et sémantiques (Coltheart, 2004). Plusieurs modèles psycholinguistiques ont expliqué les mécanismes de reconnaissance des mots prononcés en langue maternelle parmi lesquels on considère le *modèle de la cohorte* (Marslen-Wilson, 1987) qui souligne la nature *bas-haut* de la reconnaissance des mots et le modèle connexionniste TRACE qui met l'accent sur la nature interactive entre les niveaux de traitement.

Le *modèle de la cohorte* prévoit une première étape d'activation des éléments lexicaux (les entrées sensorielles rentrent en contact avec le lexique) à partir du début d'un mot qui génère un ensemble de mots candidats (cohorte); lors de la deuxième étape (sélection) un seul élément est choisi jusqu'au point de reconnaissance (les informations phonologiques, sémantiques, syntaxiques et pragmatiques sont disponibles) et dans la troisième étape (intégration) les propriétés sémantiques et syntaxiques du

mot sélectionné sont intégrées dans la représentation de la phrase. Ainsi, lorsqu' on entend le début d'un mot, plusieurs mots proches sont activés jusqu'à ce que le mot est reconnu. Cela implique que le nombre et les caractéristiques des mots proches en compétition influencent le temps d'identification du mot, par exemple un mot à haute fréquence est plus facilement reconnaissable alors que la densité des mots proches peut ralentir l'identification. Ainsi on est plus rapide à identifier un mot à haute fréquence avec des voisins à basse fréquence que l'inverse. Le voisinage phonologique n'est pas le seul facteur de reconnaissance auditive, mais il y a aussi le voisinage orthographique qui a un impact facilitateur. Les mots imprimés peuvent influencer la reconnaissance des mots prononcés. On le constate facilement lorsqu'on écoute un discours en langue étrangère en lisant sa transcription.

TRACE est un modèle de reconnaissance des mots prononcés proposé par McClelland and Elman, (1986) après le modèle d'activation interactive de l'identification des lettres et des mots visuels. Selon Harley, ce modèle met l'accent sur le rôle du contexte dans la reconnaissance des mots. La connaissance lexicale peut influencer la perception auditive. S'agissant d'un modèle connexionniste, il est composé de plusieurs unités de traitement qui sont reliées entre elles. Ces unités sont organisées en trois niveaux de traitement : le niveau des caractéristiques phonologiques (*input units*), qui sont reliées aux mots (*output units*). Ainsi, l'activation des *input units* dépend de la partie initiale du mot prononcé et elle s'étend le long des connections d'une façon telle qu'une seule unité reste activée. À l'intérieur de chaque niveau il y a des connections inhibitoires entre unités ; ainsi une fois où une unité est activée, elle tend à inhiber ses compétiteurs. Le mot gagnant est celui qui est reconnu par le système. Les connections entre les niveaux sont bidirectionnelles ce qui implique que les deux processus *bas-haut* et *haut-bas* peuvent avoir lieu.

### 1.2.3.1 La reconnaissance bilingue des mots

Les mécanismes des deux modèles ci-dessus décrits introduisent le modèle plus récent du BIA+ (*Bilingual Interactive Activation model*), élaboré par Dijkstra, en 2002, pour la reconnaissance visuelle bilingue des mots, mais selon Dijkstra, il peut être généralisé à d'autres domaines tels que celui de la reconnaissance auditive des mots. Ses contributions permettent de comprendre comment les bilingues différencient les mots appartenant aux deux langues mais, à notre avis, son impact pourrait être valable aussi pour les études sur les stratégies intercompréhensives et en général pour les activités didactiques dans le but d'améliorer l'enseignement des langues étrangères. En effet, même si nous sommes consciente que cela mériterait d'être démontré dans d'éventuelles nouvelles

études, nous supposons que nos apprenants en situation d'IC didactique, pourraient être rapprochés des bilingues car ils maîtrisent déjà une deuxième langue romane en plus de leur langue maternelle (cf. 4.2.1).

Le modèle BIA + prévoit à la base que le lexique bilingue est intégré dans les deux langues et on y accède d'une façon non sélective (Grosjean, 2015) ; il inclut les représentations orthographiques, phonologiques et sémantiques. En effet la reconnaissance lexicale est influencée non seulement par les ressemblances orthographiques, mais aussi par le chevauchement phonologique et sémantique.

Lorsqu'une chaîne de lettres est présentée au modèle BIA+, un nombre de candidats orthographiques est activé en parallèle en fonction de leur ressemblance à la chaîne des mots d'entrée. Cette activation dépend également de la fréquence subjective, de la récence d'utilisation, de la compétence en langue seconde (L2). Puisque les représentations en L2 ont une fréquence inférieure à celle des codes en L1, elles sont activées plus lentement que les représentations en L1.

Ensuite, les candidats orthographiques activés déclenchent leurs représentations phonologiques et sémantiques correspondantes. Plus le chevauchement entre la chaîne d'entrée et la représentation dans le lexique mental est ample, plus la représentation interne est activée.

Pour les mots homographes et pour les congénères avec des formes orthographiques différentes dans les deux langues, le degré d'activation dépend du degré de chevauchement des codes linguistiques. Comme Dijkstra précise, les congénères comme *tomaat* en Néerlandais et *tomato* en Anglais peuvent être reconnus plus facilement que les non congénères même lorsque le chevauchement orthographique et phonologique est incomplet.

Une étude de Dijkstra et al. (1999) a examiné les effets de différents types de chevauchement dans le traitement des homographes interlinguistiques et des congénères. Des participants bilingues Néerlandais-Anglais ont accompli une tâche de décision lexicale avec des mots anglais qui étaient différents dans leur niveau de chevauchement orthographique (O), phonologique (P) et sémantique (S) avec des mots néerlandais. Les exemples suivants expliquent les six conditions d'expérimentation différentes :

- Hôtel : chevauchement S, O, P
- Type : chevauchement S, O
- News : S, P
- Step : O, P
- Stage : O
- Note : P

Les décisions lexicales étaient facilitées par la ressemblance orthographique et sémantique relative aux mots de contrôle qui étaient seulement anglais. En revanche, le chevauchement phonologique a eu des effets inhibitoires. Dans la pratique intercompréhensive, ces résultats expliquent la situation où les apprenants comprennent plus facilement un discours oral en lisant sa transcription. La lecture facilite la compréhension orale (Caddéo-Jamet, 2013 : 121).

Concernant l'effet du contexte linguistique (le mot et la phrase), selon le modèle BIA+ le contexte syntaxique et sémantique peut influencer directement l'activation bilingue des mots à travers le système d'identification des mots et donc indépendamment de la langue. Dans le système BIA+ chaque mot est relié à un nœud linguistique L1 ou L2 qui est situé entre la représentation de la forme et celle de la signification. Chaque nœud linguistique est relié à des milliers de mots, mais ils n'activent pas les mots candidats.

Etant donnée la ressemblance entre la reconnaissance des mots visuels et auditifs en termes d'activation parallèle des compétiteurs, Dijkstra suppose qu'il y a un accès lexical non sélectif dans la modalité auditive aussi. Toutefois, le signal auditif contient des indices sous-lexicaux spécifiques qui n'ont pas une contrepartie directe dans la modalité visuelle lorsque les mots sont lus en deux langues avec la même écriture. Par exemple il y a des différences dans les répertoires phonétiques entre les langues qui peuvent être utilisées pour réduire la cohorte déjà pendant la reconnaissance auditive des mots. Les études ont démontré que l'accès lexical auditif n'est pas sélectif mais il est sensible aux caractéristiques spécifiques linguistiques de l'input (en termes d'accent ou de ton) qui permettrait de différencier la lecture de deux homophones. Dijkstra apporte l'exemple du mot anglais *leaf* (*feuille*) et du mot neerlandais *lief* (*cher*)<sup>8</sup>.

### 1.2.3.2 La reconnaissance des congénères

On a vu que la similitude lexicale entre langues au niveau de la forme et au niveau sémantique est au cœur des stratégies d'intercompréhension. Les études de Dijkstra (2004) sur le chevauchement interlinguistique offrent des contributions dans l'explication de la reconnaissance bilingue des mots. Dans les phases initiales de l'identification des mots, un ensemble de mots appartenant à plusieurs langues est co-activé. Peu d'études ont été faites pour savoir si les mots qui ont les mêmes sons

---

<sup>8</sup> Pour les détails des expérimentations de Dijkstra sur la reconnaissance des homophones, consulter son article (2002) *The architecture of the bilingual word recognition system: from identification to decision*, à la page 194 (cf. *Bibliographie*).

(homophones interlinguistiques) impliquent l'activation des homophones correspondants dans une autre langue. Comme pour les homographes, les homophones incluent les congénères qui ont le même son et la même signification d'une part (par exemple, *wiel* en néerlandais et *wheel* en anglais) et les non congénères d'autre part qui n'ont pas la même signification (par exemple, *cow-kou* où *kou* signifie froid en néerlandais). Les rares études montrent une co-activation de L1 et L2 au niveau phonologique et que le traitement des homophones est légèrement plus lent que celui des homographes. Encore une fois, cette conclusion semble correspondre aux observations des comportements des élèves en classe lors de l'écoute d'un discours oral puisque le support écrit simplifie la tâche.

#### 1.2.4 Phase d'utilisation des informations dans la mémoire de long terme

Il s'agit de la phase de l'interprétation de la signification du mot dans le contexte. L'anticipation des contenus sémantiques est possible grâce au lexique organisé en réseaux qui relèvent de la connaissance du monde. Selon un modèle de mémoire sémantique connexionniste (Collins & Loftus 1975), repris par Cardona M. (2001), les mots sont reliés par des associations sémantiques : la proximité sémantique est mesurée sur la base du temps de réaction dans l'activation des liens du réseau. Comme la perception du début d'un mot active une cohorte de candidats possibles, ainsi la perception d'un mot ouvre, au niveau du discours, une série de mots associés. Les expériences démontrent que la catégorisation des mots n'est pas effectuée de la même façon selon les individus ayant des origines culturelles différentes. Galisson (1991) nous parle de la charge culturelle partagée dont il faut tenir compte en IC lorsque la similarité de la forme et l'identité du signifié ne veut pas dire que les deux mots se recouvrent complètement comme le mot *sucre* par exemple.

### 1.3 La compréhension et l'intercompréhension orale dans la dimension cognitivo-émotionnelle

Le rapport entre raison et émotion n'est pas seulement traité dans plusieurs textes philosophiques et littéraires<sup>9</sup>, mais il revêt son importance aussi dans les mécanismes de l'apprentissage en général et donc, dans le cadre de notre recherche, dans les processus de compréhension orale d'une langue étrangère inconnue ou en voie d'apprentissage. Notamment, concernant l'union des facteurs émotionnels et cognitifs, Balboni (2013) nous rappelle que la didactique des langues a accueilli la

---

<sup>9</sup> Pour un rappel des bases de la réflexion classique sur le rapport entre émotion et cognition nous renvoyons à l'article de Balboni *Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico* publié en 2013 sur EL.LE (cf. *Bibliographie*).

théorie cognitive des émotions à partir des études de Magda B. Arnold sur *l'appraisal theory of emotions* dans les années Soixante ; plus tard Damasio (1994) et Goleman (1996) marquent des étapes importantes dans le développement des études sur les émotions et sur leurs effets sur le plan cognitif.

Dans la didactique des langues, à côté des facteurs cognitifs, Vandergrift (2007), souligne le rôle joué par les facteurs émotionnels dans l'effort de comprendre un discours oral. Pendant l'activité d'écoute, qui apparaît comme un vrai défi pour les apprenants, la reconnaissance des mots dans le flux sonore est une des difficultés principales, ce qui, entre autres, renvoie à la problématique de la mémorisation lexicale au cœur de l'apprentissage/enseignement. Dans son approche cognitivo-émotionnelle Cardona M. (2010) met en exergue la valeur de l'émotion dans la mémorisation lexicale (*cf. 1.3.2*). Pour finir, l'enchaînement des mots dans le flux sonore nous conduit également à la perception de la musicalité d'une langue qui pourrait avoir un impact dans la dimension émotive du processus de compréhension orale (*cf. 1.3.2.2*).

### 1.3.1 Compréhension orale et dimension émotionnelle

Vandegrift (2007) nous rappelle que l'écoute d'une langue étrangère n'implique pas seulement l'attention aux inputs linguistiques, mais les facteurs affectifs aussi, appartenant à la sphère sociologique et psychologique, influencent le succès dans la compréhension orale. Sur le plan pragmatique, au-delà du sens littéral du discours écouté, la compréhension implique aussi l'habileté d'utiliser ses connaissances pour saisir l'intention du locuteur dans un contexte donné. A ce propos, il faut tenir compte de la différence entre des auditeurs experts et inexperts. Les deuxièmes ont plus de difficultés dans l'interprétation car, en s'appuyant sur des processus bas-haut, leur attention est concentrée sur la compréhension mot par mot. Vandergrift cite Dipper, Black et Bryan (2005) pour expliquer comment un auditeur utilise sa connaissance pragmatique afin d'enrichir l'input linguistique: dans la phase d'utilisation (Anderson, 1995, Vandergrift, 2007) les auditeurs génèrent des scénarios à partir de la mémoire à long terme et ils font correspondre le sens émergeant du discours à ces scénarios, issus de leurs expériences préalables. En adaptant ainsi les scénarios, les auditeurs vont au-delà du sens sémantique pour prendre en considération le sens contextualisé qui est implicite dans l'intention du locuteur. Pour des exemples concrets, nous renvoyons aux expériences de deux étudiantes exposées dans le chapitre 7.

Sur le plan affectif, Vandergrift met en lumière la relation positive entre motivation, usage des stratégies métacognitives et succès dans l'écoute. En mettant en corrélation les résultats des tests de compréhension orale avec le niveau de motivation, les études démontrent que les étudiants, dont les

niveaux de motivation sont bas, souvent à cause d'une faible confiance en soi, montrent une attitude passive pendant la tâche d'écoute et une utilisation inefficace des stratégies de compréhension. On sait, en outre, que l'anxiété ressentie par l'auditeur influence le niveau de compréhension orale.

### 1.3.2 Émotion et apprentissage

La thématique liée à la dimension affective dans le processus de compréhension orale d'une langue étrangère ci-dessus brièvement abordée, nous conduit à élargir notre regard sur le rapport entre émotion et apprentissage qui a été approfondi par Cardona M. (2010) dans son approche cognitivo-émotionnelle notamment au sujet de la mémorisation du lexique dans l'apprentissage des langues, thématique qui touche également la compréhension orale et la reconnaissance des mots (*cf. chapitre 7*). Cardona nous rappelle que les développements récents dans le domaine neurobiologique et psychologique démontrent l'interaction entre émotion et raison. Du point de vue neurologique, la mémoire de travail est liée à l'amygdale. La mémoire de travail garde et traite les informations nécessaires au raisonnement, elle est impliquée dans les processus cognitifs. L'amygdale gère et met en archive les émotions provoquées par des stimuli; elle oriente l'attention sur eux et elle permet leur stockage sous forme de souvenir. Par conséquent, insiste Cardona, le système cognitif et celui émotionnel collaborent dans l'activité de la mémoire. Ce lien est important sur le plan didactique car l'apprentissage a lieu si trois facteurs coexistent : motivation, processus cognitifs et émotion. Ainsi si tous les trois interagissent, la mémorisation est possible.

#### 1.3.2.1 Émotion et IC

En s'appuyant sur cette relation vertueuse, au cœur du succès dans l'apprentissage en général et donc dans le défi de la compréhension orale, si on revient dans le domaine de l'intercompréhension orale au niveau didactique, nous nous posons la question : est-ce que l'IC peut renforcer le rôle de l'émotion dans l'apprentissage réceptif des langues ? Quelques repères théoriques ainsi que nos expérimentations, comme on le verra dans les chapitres suivants (*cf. chapitre 4,6,7*), nous permettent de donner une réponse affirmative. En effet la méthodologie de l'IC prévoit le choix des inputs et des activités selon les critères, décrits par Balboni (2013) qui sont susceptibles de provoquer des émotions positives ; il s'agit des paramètres selon lesquels les événements sont évalués par les apprenants (concept d'*appraisal*) ; cette évaluation provoque une réaction positive et donc une expérience qui rentre dans la mémoire ; dans la didactique les événements ou inputs sont par exemple les sources pour l'activité d'écoute. Dans le tableau suivant, à gauche on décrit les paramètres, indiqués par Balboni, permettant aux apprenants une appréciation positive des inputs proposés et donc les

conditions pour l'acquisition et à droite on met en évidence les choix effectués par les formateurs en IC et notamment à oral pendant nos expérimentations:

Critères pour une appréciation positive (Balboni)	Input dans la didactique de l'IC orale (expérimentations à l'Université de Venise)
Nouveauté et variété	Matériel audio-visuel authentique, thèmes divers proches des intérêts des apprenants.
Plaisir	Qualité du son, typologie de discours et contenus stimulant le goût pour la découverte.
Faisabilité	Sources compréhensibles, activités impliquant des défis soutenables.
Estime de soi même	Exercices pour la prise de conscience de ses propres ressources, sans peur du jugement extérieur.
Utilité	Perception d'une situation similaire à un contexte réel.

Par conséquent, il s'agit d'éléments qui, en provoquant des émotions positives, sollicitent les mécanismes cognitifs, renforcent la motivation et rendent possible les conditions afin que les trois facteurs de Cardona interagissent (motivation, processus cognitif, émotion). Pour ces raisons nous pouvons donc affirmer que l'IC peut faciliter la reconnaissance et la mémorisation des mots à travers l'émotion qui trouve son essor dans le plaisir de la découverte. Les apprenants en effet manifestent leur émotion lorsqu'ils découvrent en autonomie :

- la ressemblance , dans le son et dans le sens, entre mots connus et inconnus;
- la comparaison entre mots similaires;
- la reconstruction du sens des mots, opaques au début, à partir du contexte;
- la prise de conscience de posséder des connaissances linguistiques, encyclopédiques et des stratégies.

### 1.3.2.2 Émotion et musicalité des langues

Dans la dimension émotive de la compréhension orale, nous avons tenu compte non seulement de la motivation, de la confiance en soi, de la connaissance pragmatique, des émotions facilitant l'apprentissage et la mémorisation, mais aussi de la perception de la musicalité des langues. En observant les étudiants pendant nos expérimentations, nous avons remarqué leurs appréciations sur les aspects musicaux des langues évoquant selon les cas des souvenirs, des images, des sensations

positives ou négatives. Nous nous sommes donc posé la question : est-ce que la musicalité des langues peut influencer la compréhension et l'intercompréhension orale ? Quelques références théoriques sur le rapport entre musique et langage seront illustrées dans le chapitre 6 et elles ont guidé une de nos études de cas (*cf.* 6.2).

## *Chapitre 2*

### **Intercompréhension orale : une approche didactique**

Après avoir exploré l'intercompréhension en tant que faculté humaine, nous allons mettre en lumière les présupposés théoriques et empiriques de l'intercompréhension en tant qu'approche didactique. La description des principes à la base de la didactique intercompréhensive et des principaux instruments didactiques de l'IC écrite et orale nous permet de présenter d'abord l'objet du chapitre et donc l'approche et les méthodologies intercompréhensives existantes ; ensuite nous expliquons où en est la recherche et notamment la recherche sur l'IC orale afin de mieux situer nos expérimentations qui seront illustrées dans les chapitres suivants. Le dernier paragraphe est consacré au *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* qui représente un pas un avant dans la recherche et qui nous a guidé pour la mise en place de nos cours sur l'IC orale.

#### **2.1 Présupposés théoriques et empiriques**

L'intercompréhension n'est pas seulement une forme de communication fondée sur les facultés linguistiques naturelles de l'être humain et sur ses ressources cognitives qui permettent d'interpréter un message oral ou écrit formulé dans une langue non apprise (*cf. chapitre 1*) ; l'intercompréhension désigne aussi une approche et des méthodologies didactiques, fondées sur l'idée que l'enseignement peut faciliter l'apprentissage des compétences d'intercompréhension. En effet, comme Caddéo et Jamet (2013) l'affirment, dans la didactique des langues, le terme *intercompréhension* se réfère à un objectif à atteindre (la compréhension réciproque dans une situation communicative réelle ou en situation d'apprentissage) aussi bien qu'à une approche didactique qui exploite les stratégies naturelles pour accélérer l'apprentissage réceptif d'une ou plusieurs langues proches. A partir de l'observation de situations communicatives d'intercompréhension spontanées qui existaient dans le passé (par exemple dans les couvents médiévaux ou parmi les commerçants dans la Méditerranée) et qui existent aujourd'hui (par exemple dans les pays scandinaves), les premières expérimentations conduites par différents groupes de chercheurs européens, en didactique des langues et en linguistique appliquée, ont pris leur essor dans les années 90 et elles se poursuivent actuellement. Les réflexions théoriques provenant ainsi des expérimentations sur le terrain, dans la logique typique de la recherche-action, démontrent le potentiel de l'IC comme voie complémentaire pour l'apprentissage des langues étrangères.

Cette approche d'enseignement/apprentissage des langues qui vise au développement des compétences réceptives, souvent négligées en faveur de la production écrite et orale, en exploitant la similarité entre les langues, permet d'accélérer l'acquisition simultanée de plusieurs langues proches en réception pure ou en interaction. De ce fait cette approche d'apprentissage des langues est également estimée comme une voie pour promouvoir le plurilinguisme qui est au cœur de la politique linguistique européenne<sup>10</sup>. Le renforcement de la compétence de compréhension, qui est naturelle, spontanée et fondée sur le bagage cognitif préalable de l'individu, peut se révéler utile pour suivre une réunion, un cours, une conférence, un discours politique en langue étrangère proche, pour s'informer en écoutant une émission à la radio ou à la télé, et bien sûr pour échanger.

Les spécificités de l'approche didactique de l'IC seront illustrées afin de mieux distinguer son identité par rapport à une approche monolingue et ses apports dans la didactique des langues qui ne veulent pas se substituer aux approches traditionnelles, mais offrir des méthodes complémentaires. Ensuite l'état de l'art des recherches dans le domaine de l'IC en général et de l'IC orale nous permet de situer les raisons à la base de notre recherche-action.

### 2.1.1 Les principes de la didactique de l'IC

Les caractéristiques spécifiques de l'IC qui permettent de la distinguer des cours de compréhension écrite et orale en L2 et qui sont communes aux différents programmes didactiques expérimentés, ont été décrites par plusieurs chercheurs. Parmi eux, Caddéo-Jamet (2013), Bonvino-Jamet (2016) montrent que l'enseignement de l'IC s'appuie sur des principes didactiques qui sont désormais largement connus et appliqués :

- Approche plurilingue

---

<sup>10</sup> La valeur du plurilinguisme comme élément de l'identité et de la citoyenneté européennes est soulignée dans le Livre Blanc de la Commission européenne *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive* (1995); l'importance du plurilinguisme est confirmée aussi dans le document *Parler des langues d'Europe, les langues dans l'Union européenne* (2008) où, Caddéo-Jamet (2013) nous font remarquer, la Commission affirme que l'anglais ne suffit pas. Le Conseil de l'Europe joue également un rôle important dans la promotion du plurilinguisme dont on trouve une définition dans le *Cadre Européen Commun de Références pour les langues* (CECR, 2000), fondée sur l'idée de répertoire des langues dont les compétences et les niveaux sont différents. Dans le document *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, publié en 2007 par Beacco et Byram, deux experts de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, le plurilinguisme est vu comme une compétence d'acquisition tout au long de la vie spontanément ou suite à un enseignement dont les niveaux de maîtrise sont variables chez les individus. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division_fr.asp), consulté le 16.08.2017

Plusieurs langues sont proposées en simultané dans le même cours. L'IC fait partie des approches plurielles<sup>11</sup> prévues dans le CARAP (Cadre de Références pour les Approches Plurielles, Candelier et al., 2007) pour la mise en œuvre d'activités impliquant des variétés linguistiques et culturelles. Cette approche met en discussion la conception traditionnelle d'un apprentissage monolingue et valorise le répertoire linguistique des apprenants dans sa variété de langues et de compétences. L'IC facilite la comparaison entre les différents systèmes linguistiques et culturels des langues proches. De plus, l'usage de la L1 pendant l'apprentissage facilite l'accès aux autres langues, rassure l'apprenant et, à travers la comparaison et la découverte des autres langues, permet également une réflexion sur le fonctionnement et sur l'origine de sa propre langue et l'enrichissement de son vocabulaire<sup>12</sup>. En outre, l'approche plurilingue peut également s'adresser à l'apprentissage d'une seule langue cible dont un exemple est offert par l'expérimentation de l'IC orale pour l'enseignement du français langue étrangère dans une faculté d'économie à l'Université La Sapienza de Rome (Escoubas Benveniste, 2016). Dans le cadre de notre recherche-action également une des études de cas a comme objet l'IC orale au service du FLE (*cf. chapitre 7*)

- Compétence partielle

La possibilité de séparer les différentes compétences linguistiques, par exemple la compréhension orale et écrite, est prévue dans le CECR. Le concept de plurilinguisme n'implique pas la maîtrise totale de toutes les variétés linguistiques, mais l'intégration de différents niveaux de compétence dans le répertoire linguistique. La différence entre la capacité de compréhension et de production est bien connue, la première est plus élevée que la deuxième et le temps pour acquérir les compétences de compréhension est plus court que pour la production. Disposer de seules compétences réceptives peut répondre aux besoins de groupes d'apprenants spécifiques selon les nécessités professionnelles ou formatives et elles peuvent être acquises dans un délai de temps court si on se concentre sur les compétences réceptives tout en utilisant plusieurs langues simultanément.

- Attention au processus de compréhension

---

<sup>11</sup> Les approches plurielles indiquées dans le CARAP sont les suivantes : l'approche interculturelle, l'éveil aux langues, la didactique intégrée des langues et l'IC.

<sup>12</sup> Sur le sujet de l'IC au service de sa propre langue, Éric Martin a consacré un module dans le cours en ligne "Enseigner l'intercompréhension en langues romanes à un jeune public" proposé par l'Organisation Internationale de la Francophonie, du 10/11 au 9/12 2015. <https://www.francophonie.org/Intercomprehension-en-langues>

Comme Bonvino (2012)<sup>13</sup> en fait la remarque, l'enseignement des langues a tendance à privilégier les activités de production écrite et orale et moins à expliquer comment comprendre et comment utiliser les stratégies cognitives et métacognitives. En revanche pour l'IC le processus de compréhension et les stratégies ont une importance centrale : les différentes activités intercompréhensives visent à rendre les apprenants conscients de leurs différentes stratégies de compréhension écrite et orale.

- Transversalité et affinités linguistiques

Ce qui est connu dans sa propre langue maternelle et dans d'autres langues peut faciliter la compréhension d'un input linguistique dans une autre langue. Ainsi sur la base du principe de transférabilité des connaissances d'un secteur à l'autre, les apprenants appartenant à la même famille linguistique, peuvent utiliser différents éléments linguistiques (lexicaux, phonologique, syntaxiques, morphologiques) pour accéder à la compréhension grâce aux ressemblances entre les langues romanes. En effet la méthodologie IC exploite les affinités et les similarités entre les langues souvent négligées dans les pratiques d'enseignements traditionnelles.

D'autres principes sur lesquels la didactique de l'IC s'appuie complètent le cadre ci-dessus illustré ; comme Doyé (2005) nous le rappelle, la motivation, l'autonomie de l'apprenant et l'éducation interculturelle caractérisent cette approche. Concernant la motivation, si les enseignants en IC aident les apprenants à prendre conscience de leurs ressources linguistiques et cognitives, cela se révèle encourageant et stimulant, ce que nous avons pu constater dans nos études de cas (*cf. chapitre 7*). De plus, les activités d'IC sont conçues et réalisées en laissant les apprenants faire les premiers efforts, ils sont, en effet, acteurs de leur apprentissage par exemple lorsqu'ils essaient de reconstruire le sens global du discours lu ou écouté ou lorsqu'ils opèrent eux-mêmes les comparaisons lexicales entre les langues et ils observent les similarités ou encore lorsqu'ils formulent leurs hypothèses pour découvrir le sens des mots opaques. Enfin, la compréhension linguistique implique toujours une ouverture sur le lien étroit entre langue et culture. La communication en IC, impliquant une attitude à la compréhension réciproque, est fondée sur le respect et sur la tolérance des différences.

Les principes à la base de la didactique de l'IC permettent d'en déduire facilement les avantages sur le plan politique, psychologique et didactique, comme le souligne Doyé (2005):

---

<sup>13</sup> Bonvino E., 2012, *Intercomprehension studies in Europe: history, current methodology and future developments*, document disponible en ligne: <http://lingueletteratureculturestraniere.uniroma3.it/bacheca/ebonvino/wp-content/uploads/sites/13/2014/11/BONVINO-IC-in-Europe.pdf>, consulté le 29.09.17.

- la promotion du plurilinguisme<sup>14</sup> : qui est au cœur de la politique linguistique du Conseil de l'Europe et de la Commission européenne et qui vise à préserver la richesse linguistique de l'Europe et donc à développer la diversité linguistique. L'IC donc, dotée des spécificités décrites ci-dessus, contribue à affirmer l'égalité des langues en évitant de privilégier une seule langue comme *lingua franca* ;
- l'utilité dans les contextes géographiques multilingues où la politique linguistique vise à la reconnaissance de la parité parmi toutes langues parlées dans le territoire et dans les contextes liés à l'immigration<sup>15</sup> ;
- la valorisation des facultés linguistiques naturelles et des connaissances préalables de chaque personne ;
- le développement des compétences de compréhension, des compétences cognitives et métacognitives et l'accès rapide aux familles linguistiques ;
- en se rapprochant des méthodologies plurilinguistiques comme le CLIL, l'IC peut offrir des outils pour les apprenants avec des besoins spécifiques pour des raisons professionnelles formatives où la maîtrise de plusieurs langues est importante.

### 2.1.2 Les instruments didactiques de l'IC

Dans le cadre des principes à la base de l'approche didactique de l'IC et de son identité, plusieurs méthodologies se différencient les unes des autres selon les destinataires, les objectifs et les habiletés ciblées. Bonvino et Jamet (2016) regroupent les méthodologies existantes<sup>16</sup> dans trois catégories que nous avons choisi de rapporter afin de mieux repérer les techniques les plus communes : IC en réception, IC au-delà de la même famille linguistique, IC en apprentissage collaboratif.

---

<sup>14</sup> Maddalena De Carlo (2011) nous rappelle que le Conseil de l'Europe reprend et élargit les définitions précédentes de plurilinguisme et de compétence interculturelle dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle* (2015).

[http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE\\_texts\\_Source/LE%202015/GUIDE\\_PIE\\_final%2030%20sept15\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/GUIDE_PIE_final%2030%20sept15_FR.pdf)

<sup>15</sup> Concernant le contexte lié à l'immigration, De Carlo (2011) nous donne un exemple lorsqu'elle écrit:

*Un approccio intercomprensivo all'insegnamento linguistico potrebbe allora rappresentare un primo passo verso l'integrazione nella scuola di tutte le lingue presenti nella classe (lingue della scuola, lingue straniere, lingue della migrazione), proprio perché il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze già acquisite dall'apprendente (nella lingua madre o in altre lingue) costituiscono i suoi assunti di base.*

<sup>16</sup> Pour un panorama des ressources et des méthodes didactiques disponibles, consulter le livre de Caddéo-Jamet (2013), cf. *Bibliographie*.

Dans la catégorie de l'IC en réception, différentes techniques sont utilisées : de la compréhension globale à la compréhension des détails (par exemple, Galatea<sup>17</sup>, EuroComRom<sup>18</sup>), la transposition en L1 (Eurom 5<sup>19</sup>), l'application de filtres pour la recherche des ressemblances (EuroComRom). Nous illustrerons ici les traits essentiels d'Eurom – la transposition en L1 – car elle caractérise les méthodologies des études de cas de notre recherche-action. Pour une description succincte des autres techniques, nous renvoyons aux notes en bas de page. La transposition en langue L1 consiste en la reformulation, en langue maternelle ou dans la langue commune du groupe, de ce qui a été compris après la lecture ou l'écoute d'un texte. La reformulation du sens se déroule d'une façon collaborative (par deux, en petits groupes) ou individuellement. La restitution reste proche du texte de départ sans être littérale, c'est le cas de la méthode Eurom 5 où les approximations sont acceptées, toutefois certaines méthodes proposent des traductions pour des questions d'évaluation (*cf. chapitre 8*). Pour l'oral, en accord avec Caddéo-Jamet (2013), la reformulation du sens en L1 est possible, mais elle doit être facilitée en travaillant sur des séquences plus courtes qu'à l'écrit pour des raisons de mémoire, comme nous l'avons également observé dans nos expérimentations (*cf. chapitre 5*).

Concernant les techniques appartenant à la deuxième catégorie qui prévoient la possibilité d'appliquer l'IC non seulement aux langues romanes, Meissner et d'autres chercheurs ont réalisé en Allemagne le projet EuroCom (1995-2003) qui vise à développer les compétences en compréhension écrite des langues romanes pour un public germanophone à partir de la connaissance du français qui n'est pas la langue maternelle. A partir du concept de langue-pont, d'autres projets d'extension de l'IC à différentes familles linguistiques ont été réalisés (EU&I, Intermar, Cinco, Intercom).

En ce qui concerne la troisième catégorie de techniques sur l'apprentissage collaboratif et en interaction, différentes plateformes virtuelles se sont développées à partir de Galanet<sup>20</sup>, jusqu'aux

---

<sup>17</sup> Galatea (1996-1999) est une des premières méthodes, développées par Louise Dabène et Christian Degache de l'Université de Grenoble 3, qui utilise des CDROM où la lecture des documents est suivie par des questionnaires et des exercices pour approfondir la compréhension et observer les transparences et les opacités (du global au détail).

<sup>18</sup> EuroComRom (2004), est une méthode développée par l'équipe Meissner, Klein, Stegmann, en Allemagne, qui propose la technique des *sept tamis*, c'est à dire des sept types de transferts interlangues : il s'agit de repérer dans les textes écrits proposés à la lecture les mots appartenant au vocabulaire international, les mots pan-roman dont les formes se ressemblent, de prendre conscience des correspondances phonologiques entre langues, d'observer les graphies et les prononciations, les similarités de la syntaxe, de reconnaître les préfixes et les suffixes. Cette technique permet de retrouver ce qui est déjà connu, écrit Meissner, dans chaque langue cible nouvelle et on suit l'ordre à partir du lexique jusqu'aux plus petites unités grammaticales, comme Caddéo-Jamet remarquent (2013). <http://www.eurocomdidact.de/>, consulté le 16.08.2017.

<sup>19</sup> Eurom 5: <http://www.eurom5.com/bienvenue>

<sup>20</sup> Galanet (2001-2004), projet coordonné par Christian Degache, suite à Galatea, a réalisé une plateforme internet où des équipes appartenant à différents pays de langue romane participent à des sessions pour réaliser un projet commun comme par exemple éditer un dossier de presse sous forme textuelle, vidéo, audio sur un thème choisi et où chaque participant s'exprime dans sa langue à travers des forum. Galanet propose également des modules pour la compréhension écrite et orale selon un parcours du global au détail avec des activités sur le lexique, la phonétique ou la grammaire liées au document. Pour l'oral, Caddéo (2013) nous fait remarquer il n'existe pas de transcription des documents sonores. Les

plus récentes Galapro<sup>21</sup> et Miriadi<sup>22</sup> qui offrent la possibilité d'une formation plurilingue à distance en français, en portugais, en espagnol et en italien. L'objectif est de développer des projets collaboratifs entre des groupes de travail composés d'étudiants appartenant à différents pays de langue romane et d'enseignants en formation sur l'IC. Les participants réalisent donc des projets ensemble en pratiquant une communication inter compréhensive et en développant ainsi des stratégies pour se faire comprendre (réadapter la formulation du message, demander et/ou proposer de l'aide aux autres, etc.), ce qui facilite, entre autres, une prise de conscience du processus de compréhension. En outre, dans ce cadre collaboratif en ligne, Babelweb<sup>23</sup>, coordonné par Christian Ollivier de l'Université de La Réunion, propose un échange de textes : description de film, poèmes, recettes.

Les techniques d'IC en réception ont été le point de départ de notre recherche. Notamment, dans nos expérimentations la méthodologie Eurom 5, conçue et utilisée pour l'IC écrite, a été adaptée pour développer l'IC orale. Toutefois, nous avons estimé qu'un certain éclectisme permettant une combinaison entre différentes techniques pourrait être fructueux. Par conséquent à côté de la transposition en L1, les autres techniques relevant du parcours allant du global au détail ou des sept tamis ont été intégrées comme les activités sur les correspondances lexicales, sur les suffixes et préfixes, sur les correspondances graphophonologiques, etc.

Afin d'introduire le contexte méthodologique de notre recherche-action qui sera décrit en détails dans les chapitres suivants, le rappel des traits essentiels de la méthodologie Eurom 5 sera suivi par l'illustration de nos choix pour adapter à l'oral cette méthodologie, née pour l'écrit. La méthodologie Eurom, fondée par une équipe de chercheurs européens guidés par Claire Blanche Benveniste, vise à développer la compréhension écrite de cinq langues romanes (portugais, espagnol, catalan, italien, français) pour un public adulte qui connaît une langue romane en plus de sa propre langue maternelle. Les langues sont proposées en simultané (25-30 minutes par langue) pour chaque séance. A partir de la lecture silencieuse de textes écrits, tirés de la presse généraliste, les apprenants essayent de reconstruire le sens global même d'une façon approximative. Il s'agit donc d'une activité de transposition en L 1 à haute voix devant la classe. Cette verbalisation permet d'une part de vérifier la

---

activités Galanet sont actuellement accessibles à la page [http://deste.umons.ac.be/\\_galanet\\_temp/ressource/index.php](http://deste.umons.ac.be/_galanet_temp/ressource/index.php), consulté le 16.08.2017.

<sup>21</sup> Galapro, coordonné par l'Université d'Aveiro, est une plateforme internet pour la formation des enseignants, <http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/spip.php?article1148>, consulté le 16.08.2017.

<sup>22</sup> MIRIADI, Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance, <https://www.miriadi.net/>, consulté le 16.08.2017.

<sup>23</sup> <http://www.babel-web.eu/>, consulté le 16.08.2017.

compréhension et d'autre part d'exprimer les difficultés rencontrées, les stratégies utilisées (inférences, technique du mot vide<sup>24</sup>, etc.) ainsi que le repérage des similarités dans le lexique et dans la grammaire. La systématisation par recours aux aides lexicales ou grammaticale facilite l'observation, la comparaison entre langue et la mémorisation de nouveaux mots.

Nous avons résumé dans les tableaux suivants l'essentiel de la méthode.

<b>Eurom 5 = Europe Romane 5 langues</b>	
<b>Ideata da:</b>	Claire Blanche-Benveniste
<b>Coordinata da:</b>	Elisabetta Bonvino
<b>Pubblico:</b>	adulti
<b>Descrizione:</b>	apprendimento della competenza di lettura di testi tratti dalla stampa; apprendimento simultaneo: ogni lingua è affrontata nella stessa lezione .
<b>Lingue:</b>	português, español, català, italiano, français
<b>Obiettivi:</b>	- Comprensione scritta di testi giornalistici, livello B1; - sviluppo di autonomia nella lettura in altri tipi di discorso;
<b>Formazione:</b>	in presenza, guidata, in autoapprendimento, utilizzo parziale del metodo come "entrata";
<b>Metodologia:</b>	- proposta simultanea di due o più lingue: 30 minuti circa per ogni testo in una lezione in presenza; - ripetizione della lettura e restituzione in lingua materna; - strategie di lettura/comprendimento (inferenze, riflessioni induttive, sistematizzazione lessicale, grammaticale);
<b>Supporti:</b>	manuale e sito <a href="http://www.eurom5.com">www.eurom5.com</a> con introduzione, 20 testi per lingua, per ognuno annotazioni sulla lettura, traduzioni lessicali, supporto sonoro, rinvii grammaticali;
<b>Durata della formazione:</b>	20-30 ore.

Un exemple d'activité de compréhension globale:

<sup>24</sup> Caddéo et Jamet (2013) écrivent: « Blanche-Benveniste et Valli (1997) désignent par *mot-vide* un mot neutre qui occupe temporairement celui qui n'a pas été compris. Pour le français le mot *machin*, *machiner*, pour l'italien le mot *cosa*, *cosare* fonctionnent bien si le lecteur ou l'auditeur vont jusqu'au bout de la phrase et les mots inconnus pourraient s'éclairer rétroactivement si remplacés par les mots vides »

## Eurom 5 - un esempio

*Criança nasceu em ambulância a caminho de Viseu*

*Uma criança do sexo masculino nasceu hoje, cerca das 12h00, numa ambulância dos bombeiros de Resende, a cerca de 12 quilómetros de Viseu, quando se dirigia para o Hospital Sao Teotónio.*

*Desde que a maternidade do Hospital de Lamego – a mais próxima de Resende – encerrou há cerca de um ano, os Bombeiros locais já deram assistência a cinco partos, segundo o comandante José Angelo.*

- Leggere il testo con l'audio
- Capire le frasi, accedere al senso globale
- Risolvere alcune difficoltà rimaste:  
il docente guida a
  - notare le trasparenze e le opacità lessicali,
  - individuare il verbo, le forme contratte, l'ordine s v o

Quelques exemples d'activité de comparaison et de systématisation :

## Eurom 5 - un esempio

- Incoraggiare ai confronti tra le lingue con una tabella delle corrispondenze lessicali

P	E	C	I	F
hoje	hoy	avui	oggi	aujourd'hui
cerca das	cerca de las	cap a les	Circa alle	vers
bombeiros	bomberos	bombers	pompieri	pompier
encerrou	cerró	va tancar	ha chiuso	a fermé
Há ( um ano)	Hace ....	Fa ...	.... fa	Il y a ...

## Eurom 5 - i fenomeni linguistici lessicali

Osservare nel testo

- trasparenze lessicali: lessico in comune

Gradi di vicinanza

P	E	C	I	F
primo	primo	così	cugino	cousin
pássaro	pájaro	ocell	uccello	oiseau

- Non corrispondenza:  
singole lingue possono trovarsi isolate rispetto alle altre.

P	E	C	I	F
imprensa	prensa	premsa	<b>stampa</b>	presse
mulheres	mujeres	dones	donne	<b>femmes</b>

Quelques exemples pour montrer l'oral comme aide pour l'écrit :

<p>Eurom 5 - L'orale supporto per lo scritto</p> <p>A livello di parola</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• nel caso di grafie molto distanti, la pronuncia rappresenta un aiuto, un collegamento da una lingua all'altra.</li></ul> <p>Es.</p> <table border="1"><thead><tr><th>P</th><th>E</th><th>C</th><th>I</th><th>F</th></tr></thead><tbody><tr><td>senhor</td><td>señor</td><td>senyor</td><td>signore</td><td>seigneur</td></tr></tbody></table>	P	E	C	I	F	senhor	señor	senyor	signore	seigneur	<p>Eurom 5 - L'orale supporto per lo scritto</p> <p>A livello di testo</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• L'intonazione, aiuta a cogliere il significato di costruzioni complesse, per esempio in questo caso aiuta a cogliere la simmetria tra questi due enunciati:</li><li>• homens ____ para __um lado</li><li>• mulheres ____ para __outro</li></ul>
P	E	C	I	F							
senhor	señor	senyor	signore	seigneur							

Dans l'intention d'adapter la méthodologie Eurom 5 à des activités pour faciliter la compréhension orale de trois langues en simultané (portugais, espagnol et français), les observations de Caddéo-Jamet (2013) ont été nos points de départ dans la conception des cours à l'oral notamment concernant le choix des documents sonores et l'organisation des activités fondée sur la transposition en L1 et sur le passage d'une langue à l'autre. Ainsi, si pour l'écrit Eurom 5 propose des textes journalistiques, pour l'oral nous avons sélectionné des vidéos d'une durée limitée de 3 à 8 minutes environ, tirés

d'Euronews, sur des thèmes variés d'actualité. Les contenus ont été choisis en fonction des intérêts d'un groupe d'étudiants italophones et donc nous avons sélectionné des thèmes de savoir partagé.

Concernant le déroulement des activités, dans les cours d'IC en immersion, les apprenants étaient immergés dans la langue authentique sans gradation préétablie comme dans un cours communicatif normal et sans préparation préalable. C'est en ce sens que nous parlons d'immersion (*cf. chapitre 4*). L'écoute répétée et segmentée en plusieurs séquences a caractérisé toutes les sessions afin de faciliter l'accès au sens en tenant compte que, à la différence de l'écrit, dans l'évanescence du discours oral, il n'y a pas la possibilité de faire des aller-retours. Lorsqu'on proposait la même vidéo dans les trois langues, la réécoute d'une séquence pouvait être effectuée dans une langue différente. L'alternance des langues permet en effet d'accéder au sens sans passer par le code linguistique. L'activité de transposition prévoyait toujours la possibilité d'exprimer ses difficultés et ses stratégies. Pour finir, la transcription du document entendu a été lue à la fin de l'écoute répétée et suivie par l'élaboration des tableaux de correspondances lexicales et grammaticales tout en gardant donc cette activité de systématisation qui caractérise également la méthodologie à l'écrit. Selon les études des cas, cette méthode a été intégrée et/ou modifiée selon les objectifs de recherche comme on verra dans la deuxième partie (*cf. chapitre 4*).

Pour une synthèse<sup>25</sup> :

Corso di intercomprensione orale  
Università Ca' Foscari di Venezia, CLA - Aprile-giugno 2014

**Metodologia Eurom:**

- applicabile **anche per** la comprensione **orale**;  
visione e ascolto di discorsi orali secondo due modalità:
  - a. **discorsi orali equivalenti** per contenuto e genere, ma **nelle tre lingue** durante la stessa lezione;
  - b. discorsi orali **diversi** nelle tre lingue simultaneamente nella stessa lezione.

**Svolgimento:**

- Fase 1. **Anticipazione**: visione del video senza suono, osservazione del titolo, parole chiavi, formulazione di ipotesi.
- Fase 2. **Ascolto globale**, seguito dalla restituzione del senso generale in L1.
- Fase 3. **Ascolto segmentato** in sequenze, ripetuto a discrezione degli apprendenti, seguito dalla restituzione di quanto è stato capito
- Fase 4 **Ascolto globale**
- Fase 5. **Lettura della versione scritta**: si sottolineano le parole riconosciute nello scritto e non colte all'orale e si evidenziano in altro modo le parole rimaste opache.

<sup>25</sup> Pour une description plus détaillée de la méthodologie utilisée dans nos études de cas, nous renvoyons aux chapitre 4 et 5.

## **2.2 La recherche sur l'IC : état de l'art**

Afin de situer notre recherche-action dans le cadre des recherches sur l'IC en Europe, un bref parcours historique sera illustré. Les premières recherches sur l'inter-communicabilité entre langues latines remontent aux années 70 et 80 en France, en Allemagne et au Danemark, nous rappelle Bonvino (2012). Notamment, en France, la revue *Français dans le monde* (1983) rapportait les idées de Debyser et de Dabène dans la didactique des langues proches : le premier (Debyser, 1970) sur l'exploitation des similarités entre langues romanes pour la compréhension écrite et la deuxième (Dabène, 1975) sur le rôle non seulement des similarités entre langues proches mais aussi des activités cognitives et donc des attitudes et des capacités organisationnelles variables selon les apprenants. Dans la même période, la linguiste Claire Blanche-Benveniste commençait à considérer la valeur d'une approche d'enseignement simultané des langues romanes.

Dans les années 90, différentes équipes européennes ont conduit, en parallèle et indépendamment, les premiers projets de recherche financés par l'Union Européenne dans le but de produire des matériaux didactiques et de créer des réseaux entre chercheurs européens. Notamment, l'équipe coordonnée par Claire Blanche-Benveniste a réalisé le projet Eurom 4 (1997) ; l'équipe coordonnée par Dabène et Degache a donné lieu à Galatea ; en Allemagne Meissner, Klein et Stegman ont réalisé EuroComRom ; au Danemark Jensen a créé une grammaire comparative. Les premiers projets visaient à la compréhension écrite. Le soutien de la Commission européenne a permis de poursuivre les recherches : Eurom 4 est devenu Eurom 5, la suite de Galatea a donné lieu à Galanet, Galapro et Miriadi qui, en exploitant les nouvelles technologies, ont élargi la notion d'IC non seulement à la réception de l'écrit mais aussi à l'interaction (*cf.* 2.1.2).

Le projet plus récent Miriadi, coordonné par l'Université de Lyon entre 2012 et 2015, a remplacé en partie Galanet et a créé une plateforme virtuelle qui offre des ressources didactiques et propose des sessions de formation à distance. Un Référentiel (REFIC, Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension) est issu de ce projet qui décrit les compétences de l'IC et qui est un outil indispensable pour programmer des parcours didactiques et pour élaborer des critères d'évaluation (*cf.* 2.2.2). C'est une réalisation qui représente un pas important dans la diffusion de l'IC. En effet dans un cours, la reconnaissance des compétences en IC en termes de

certification est indispensable. Pour cette raison la Commission européenne a financé le projet EVAL IC qui est démarré en 2016 pour avancer dans les recherches sur l'évaluation.

Ainsi tous ces projets de recherche ont vu l'implication des didacticiens et des linguistes qui ont produit des matériaux didactiques à expérimenter, ce qui permet à la recherche d'avancer. Dans ce parcours le projet REDINTER a joué un rôle important pour créer un réseau d'institutions universitaires européennes impliquées dans la recherche sur l'IC, coordonné par Filomena Capucho, de l'Université Catholique Portugaise, qui a été financé par le programme européen Lifelong Learning Programme. Le réseau a permis la recension de bonnes pratiques et des repères bibliographiques en contribuant ainsi à la prise de conscience du développement des recherches en IC.

### 2.2.1 La recherche sur l'IC orale

En revenant sur notre recherche-action, l'état de l'art de la recherche sur l'IC orale nous permet d'expliquer les raisons à la base de nos expérimentations. Les projets de recherche sur l'IC en réception ci-dessus mentionnés explorent l'IC écrite ; même si les outils didactiques développés prévoient des sources orales comme support pour les textes écrits comme dans Eurom 4 et 5 et Galanet (lorsque les participants insèrent des vidéos ou des chansons dans la plateforme), la dimension orale n'a jamais été un objectif prioritaire, avec quelques exceptions comme le projet Fontdelcat pour faciliter la compréhension audiovisuelle en catalan (Martin, 2008, 2012) et le projet CINCO<sup>26</sup> destiné à une formation professionnelle .

Si les compétences en IC écrite ont été l'objet principal en IC, l'IC orale a été explorée récemment par différentes équipes universitaires à Venise, à Rome, à Barcelone qui ont conduit des premières expérimentations dont certains résultats sont présentés par Bonvino-Jamet (2016). Les contributions à l'IC orale seront ici illustrées dans un parcours qui commence dans les années 2000. Marie-Christine Jamet, de l'Université de Venise, a centré ses expérimentations sur la reconnaissance, du point de vue psycholinguistique et phonétique, des mots isolés, hors contexte, en français de la part d'un public italophone sans aucune connaissance du français (2009). Les résultats confirment l'existence d'un potentiel d'intercompréhension à l'oral. En 2006 à l'Université de Venise a eu lieu la journée d'étude dédiée à l'oral et à l'IC. À cette occasion plusieurs chercheurs européens ont apporté leurs contributions parmi lesquelles les *Suggestions de recherches à mener pour entraîner la perception*

---

<sup>26</sup> Pour consulter les objectifs du projet et les matériaux didactiques : <http://projetocinco.eu/184>, consulté le 17.08.2017

*orale d'une langue romane à d'autres*<sup>27</sup>, proposées par Claire Blanche-Benveniste, ont été le point de départ pour la mise en place de notre recherche-action.

A l'Université Autonome de Barcelone des contributions importantes proviennent des études de Martin Éric (2012) qui propose une grille d'évaluation de la compréhension des textes oraux de Galanet ; cette étude a été un point de départ pour concevoir une nouvelle grille qui a été utilisée pour l'évaluation lors du test final dans le cadre des cours expérimentaux d'IC orale à l'Université de Venise entre 2014-2016 (*cf. chapitre 8*).

En parallèle de nos expérimentations, Diego Cortès Velasquez a conduit ses recherches sur l'IC orale à l'Université de Rome et dans les résultats, publiés en 2015, l'accent est mis sur la valorisation des compétences métacognitives.

Les études plus récentes sur l'oral sont décrites dans le volume *Intercomprensione : lingue, processi e percorsi* (Bonvino-Jamet, 2016). En particulier, les recherches de Jamet sur la reconnaissance des mots isolés français de la part de participants italophones, sous l'aspect psycholinguistique, ont été enrichies avec la comparaison des résultats provenant d'une expérience en miroir sur les mêmes mots présentés à des francophones en italien. Une autre étude a été conduite par Cortès Velazquez en 2012 à l'Université de Roma Tre sur la compréhension orale de l'espagnol et du portugais pour un public italoophone focalisée sur la transparence et le support de l'écrit pour l'oral. Le lien entre l'IC écrite et orale est abordé dans l'étude conduite par Marie Pierre Escoubas à l'Université La Sapienza de Rome sur l'IC au service du FLE.

Or, dans ce parcours sur l'état de l'art de la recherche en IC, il résulte qu'il n'existe pas une méthodologie, partagée, pour la didactique de l'IC orale. Une des raisons principales est due aux caractéristiques mêmes de la compréhension orale, plus complexe et moins immédiate que la compréhension écrite : on sait que le système phonologique, les différences de prononciation, d'accent, d'intonation, de nombre de syllabes rendent la transparence lexicale plus difficile à saisir pour l'oreille qui n'est pas habituée aux sons non familiers. Ainsi, à partir des pistes de recherche suggérées par Claire Blanche-Benveniste, en tenant compte des premières études de Jamet sur la perception phonétique et sur la reconnaissance des mots, en faisant appel aux études dans le domaine de la psycholinguistique (*cf 1.2*) et de la didactique des langues dans l'approche cognitivo-émotionnelle (*cf 1.3*) et en s'appuyant sur les contributions méthodologiques d'Eurom 5, le projet de recherche a trouvé son origine dans le but de concevoir de nouveaux parcours didactiques pour

---

<sup>27</sup> Pour lire le document, consulter le volume de Jamet (2009) *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni* (*cf. Bibliographie*).

faciliter l'intercompréhension de trois langues romanes portugais, espagnol et français pour un public d'apprenants adultes italophones.

Les expérimentations nous ont permis de tester des techniques différentes, de les modifier en fonction de ce qui était observé dans le comportement des étudiants et d'envisager des scénarios pédagogiques (*cf. chapitre 8*). Ce sont les premiers pas dans l'ambition de contribuer à la création d'un manuel pour l'IC oral dont la communauté des enseignants et des chercheurs ressent la nécessité en vue des développements de la recherche actuelle sur l'IC qui déplace l'accent de la réception à l'interaction.

### 2.2.2 Le Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension

Comme nous avons déjà écrit, le REFIC<sup>28</sup> (De Carlo et al, 2015) est un outil fondamental pour programmer des cours et pour proposer des critères d'évaluation des compétences acquises en intercompréhension ; de plus il représente un pas en avant pour le développement des recherches en IC orale et un instrument pour promouvoir la diffusion d'une pratique pédagogique et l'insertion curriculaire de l'IC. Sa structure sera illustrée ci-dessous surtout pour la dimension de l'oral, car certaines parties nous ont guidé dans le choix des objectifs didactiques pour nos études de cas.

Les descripteurs du REFIC<sup>29</sup> déclinent les savoirs, savoir-faire, attitudes et stratégies en intercompréhension que les enseignants souhaitent développer auprès de leurs apprenants, et qu'ils doivent eux-mêmes acquérir au préalable pour pratiquer l'intercompréhension.

Les domaines de compétences sont décrits autour de cinq dimensions :

1. le sujet plurilingue et l'apprentissage
2. les langues et les cultures
3. la compréhension de l'écrit

---

<sup>28</sup> Le REFIC est complété par le *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (REFDIC) qui propose des éléments de compétences didactiques permettant de construire un parcours de formation à la didactique de l'IC pour les enseignants.

<sup>29</sup> Elaboré par les participants au lot de travail 4 dans le cadre du programme européen MIRIADI (<http://miriadi.net/elgg/miriadi/home>) : Maddalena De Carlo de l'Université de Cassino coordinatrice du lot, Mathilde Anquetil et Silvia Vecchi de l'Université de Macerata, Marie-Christine Jamet de l'Université de Venise (Italie), Eric Martin de l'Université Autonoma de Barcelone, Encarni Carasco Perea de l'Université de Barcelone, Raquel Hidalgo de l'Université de Madrid (Espagne), Yasmin Pishva et Fabrice Gilles de l'Université de Grenoble (France), Ana Isabel Andrade de l'Université de Aveiro (Portugal).

4. la compréhension de l'oral
5. l'interaction plurilingue.

Dans un parcours qui va de la découverte spontanée du fonctionnement des langues de la part de l'apprenant à un apprentissage systématique grâce à la didactisation des contenus de la part de l'enseignant, le Refic indique trois niveaux de progression : sensibilisation, entraînement et perfectionnement. Dans le premier il s'agit de valoriser le répertoire linguistique et culturel des apprenants, de faciliter donc la prise de conscience sur ses attitudes, ses capacités de réflexion et ses capacités cognitives à travers le transfert des connaissances et les comparaisons interlinguistiques ; le deuxième vise à l'entraînement des capacités textuelles et le troisième se concentre sur des savoirs et savoir-faire plus spécifiquement linguistiques : syntaxe, lexique, morphologie. Ce niveau pourrait se placer en correspondance d'un niveau B2 du CECR en réception.

Pour notre recherche la dimension de la compréhension orale prévoit les descripteurs suivant, tirés du REFIC, dont le volet *Savoir mobiliser des stratégies d'IC à l'oral*, a caractérisé notre programmation.

#### La compréhension de l'oral et de l'audiovisuel

<p><b>4.1. Se rendre compte des spécificités de la compréhension à l'oral pour aborder la tâche avec confiance</b></p> <p>4.1.1. Connaître quelques caractéristiques générales du discours oral</p> <p>4.1.2. Savoir prendre en compte les paramètres dont peut dépendre le degré de compréhension des documents oraux</p>	<p>Connaitre :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le caractère linéaire et temporel du discours oral</li> <li>- les caractéristiques prosodiques</li> <li>- la difficulté à segmenter le flux sonore</li> <li>- les phénomènes de réduction ou assimilation phonétique</li> <li>- les usages des temporisateurs, des phrases inachevées</li> </ul> <p>Prendre en compte les facteurs externes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la qualité sonore des documents</li> <li>- les éléments visuels qui accompagnent le discours</li> <li>- la possibilité de réécoute</li> </ul> <p>Les facteurs internes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'articulation sonore du locuteur, le débit, l'intonation</li> <li>- les accents régionaux et sociaux</li> <li>- le registre</li> <li>-le degré de similitude phonétique entre la langue du document et la langue de l'auditeur</li> </ul>
--	---

<p><b>4.2. Savoir développer un parcours de compréhension globale</b></p> <p>4.2.1. Savoir reconnaître le format global d'un texte oral</p> <p>4.2.2. Savoir tirer profit des éléments prosodiques du discours</p> <p>4.2.3. Comprendre le sens des mots et expressions</p> <p>4.2.4. Savoir mettre en œuvre des stratégies procédurales de compréhension à l'oral</p>	<p>Identifier la situation de communication : combien de locuteurs, statuts et rôles ;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identifier le genre du texte (journal télévisé, débat, interview, discours, cours, vidéo-conférence, conversation, etc.);</li> <li>- identifier globalement les types textuels (narratif, argumentatif, expositif, procédural, descriptif)</li> <li>- dégager le thème abordé et mobiliser les savoirs encyclopédiques sur le sujet ;</li> <li>- faire des hypothèses sur les contenus ;</li> </ul> <p>Pour l'oral, c'est au tuteur à suppléer au manque du paratexte dans les documents authentiques : "<i>vous allez entendre une interview qui met en présence X ou Y</i>".</p> <p>L'autre stratégie est de procéder au repérage des points listés (identifier la situation, le genre, le type textuel, le thème) après une première écoute de l'ensemble du document. Puis de faire formuler des hypothèses sur l'ensemble des contenus.</p> <p>Identifier les sentiments exprimés par un locuteur : joie, surprise, tristesse, colère, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les intonations correspondant aux différents types de phrase (déclarative, interrogative, injonctive, impérative).</li> <li>- Identifier les éléments prosodiques qui structurent la phrase (énumérations ; incises ; différence sujet / prédicat ou thème / rhème, etc.)</li> </ul> <p>Ne pas se bloquer devant la non compréhension, se servir du contexte pour émettre des hypothèses ;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gérer les retours en arrière, par l'enseignant ou en autonomie, et si la technique le permet, ralentir la vitesse du visionnement ;</li> <li>- isoler dans la chaîne sonore les mots incompris et utiliser la technique du mot vide pour les catégoriser (verbe, substantifs, pronom) et émettre des hypothèses de sens.</li> </ul>
<p><b>4.3. Savoir mobiliser des stratégies d'intercompréhension à l'oral</b></p>	

<p>4.3.1. S'appuyer sur le lexique aisément identifiable</p> <p>4.3.2. Savoir reconnaître des mots à partir des correspondances phonologiques</p> <p>4.3.3. Savoir décomposer les mots pour deviner le sens</p> <p>4.3.4 Savoir faire des hypothèses sur le sens des mots</p> <p>4.3.5. Savoir exploiter la comparaison entre plusieurs langues à l'oral</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Le lexique international ;</li><li>-les mots de même racine</li><li>-Repérer des correspondances phonologiques entre les langues ;</li> <li>- comparer avec l'écriture des mots pour trouver des ressemblances non audibles.</li>  <li>-A partir du contexte ;</li><li>-à partir du champ lexical</li> <li>- Passer d'une langue à une autre pour des documents similaires pour reconstruire le sens ;</li> <li>- savoir exploiter ce qui est compris dans une langue pour comprendre un document oral similaire dans une autre langue traitant d'un même thème.</li></ul>
--	---

## *Chapitre 3*

### **Intercompréhension entre langues romanes: relation entre langue et culture**

Après avoir exploré l'intercompréhension en tant que faculté humaine et en tant qu'approche didactique, il nous reste la dimension des langues et des relations entre elles. Même si on reconnaît la valeur des études comparatives sur les caractéristiques grapho-phonologiques des langues, sur la proximité et sur la transparence entre les langues romanes<sup>30</sup>, nous avons choisi de traiter la dimension culturelle des langues car, comme Benucci le souligne (2011), les aspects non verbaux de l'IC ont été moins traités que les aspects linguistiques. Nous estimons donc important de mettre en lumière la dimension interculturelle de l'IC au niveau de la compétence communicative et au niveau de l'éducation interculturelle et d'en considérer les implications dans la didactique des langues-cultures. L'utilité des points théoriques que nous illustrerons sera en effet confirmée dans nos études de cas (*cf. chapitre 6, 7*). Pour conclure, les derniers paragraphes exposeront quelques réflexions sur les apports que les études en ethnolinguistique pourraient donner à l'IC comme approche didactique. Jusqu'à présent les chercheurs ont fait appel à l'ethnolinguistique pour les études sur la proximité linguistique, mais la nature des réflexions proposées ici est différente, elles pourraient ouvrir à de nouveaux terrains d'expérimentations.

#### **3.1 Intercompréhension et dimension interculturelle**

En reprenant les mots de Doyé (2005), l'IC est *une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre*, il en résulte l'idée d'une ouverture l'un envers l'autre, d'un désir de se faire comprendre qui implique le respect réciproque. Dans l'effort de comprendre la langue qu'on entend ou qu'on lit, on essaye de comprendre aussi la culture qu'elle véhicule. Ce lien entre langue-culture, abordé dans différents domaines d'études, peut être lu dans le cadre de l'IC sous la dimension de la compétence de communication en contextes multiculturels et sous la dimension de l'éducation interculturelle.

Concernant la compétence communicative, Capucho (2011) voit l'IC comme l'habilité de *co-constituer un sens dans des contextes interculturels* où différentes langues se rencontrent. Ainsi les compétences linguistiques et non linguistiques (paralinguistiques, pragmatiques et culturelles) sont

---

<sup>30</sup> Pour un panorama des études sur la proximité entre les langues, nous renvoyons à l'étude de Cortés (2015), *cf. Bibliographie*.

nécessaires pour une compréhension réciproque. Ce qui est bien représenté par le modèle de compétence communicative interculturelle de Balboni (2006). La communication interculturelle inclut des compétences verbales et non verbales (langage du corps, gestuelle, distance et contact entre les corps, langages des objets) qui se réalisent dans le cadre d'événements interculturels (cocktail et déjeuner, conversation téléphonique, négociation, discours en public, travail de groupe, leçon, etc.) et elle est influencée par des valeurs culturelles (espace et temps, public/privé, hiérarchie, statut, respect, famille, etc.).

Au niveau de l'éducation interculturelle, le regard sera porté sur la politique linguistique européenne et sur la didactique des langues. Dans le cadre de la politique linguistique européenne, la volonté de reconnaître la diversité culturelle de l'Europe remonte au Traité de Rome qui implique la protection de chaque langue en tant qu'expression de sa population, comme Tosi le souligne (De Carlo, 2011). Ainsi la pluralité des langues implique le respect de la pluralité culturelle. Les raisons à la base de la préservation des variétés linguistiques et culturelles se situent aux niveaux juridique (transparence des actes juridiques), politique (assurer une participation démocratique), économique et culturel pour permettre aux citoyens de vivre et de travailler dans la société de la connaissance. Ainsi le plurilinguisme est-il une opportunité pour le développement personnel et professionnel ainsi que pour la cohésion sociale comme cela est souligné également dans les Stratégies UE 2020. Le Conseil de l'Europe<sup>31</sup>, nous l'avons vu (*cf.* 2.1.1), joue un rôle important dans la promotion du plurilinguisme et de la diversité culturelle. Il définit ainsi le concept d'éducation interculturelle (1986): « L'emploi du mot interculturel implique nécessairement, si on attribue au préfixe inter- sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme culture on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde ». Dans ces lignes nous retrouverons les objectifs des enseignants des langues-cultures : accompagner l'apprenant à saisir les spécificités de l'étranger, à se situer par rapport à lui, et à reconnaître sa propre identité par rapport à l'autre, dans un contexte multiculturel pour une cohabitation pacifique.

Dans le domaine de la didactique des langues, le concept d'éducation interculturelle nous renvoie à l'enseignement de la langue-culture dont Galisson a été le pionnier en France. Il écrivait que la langue véhicule la *culture cultivée* (art, littérature, sciences) et la *culture comportementale* (quotidienne). Ainsi l'enseignant, en tant que médiateur, doit permettre aux apprenants de découvrir qu'au-delà du

---

<sup>31</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/EducInter\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/EducInter_FR.asp)

sens des mots, la langue est révélatrice d'attitudes et de comportements appartenant à une communauté qui partage des usages sociaux et des valeurs. Par conséquent, le lien étroit entre langue-culture, à la lumière des indications épistémologiques de De Carlo, nous permet de situer la didactique de l'IC dans le domaine de la didactique des langues-cultures. De Carlo (2011: p.31) applique à la didactique de l'IC les paramètres de Galisson (1990) et elle s'inscrit dans le contexte de la politique linguistique européenne (*milieu instituant*) et dans les systèmes éducatifs nationaux (*milieu institué*), dans un groupe classe où la relation entre enseignant et apprenants est celle d'une communauté collaborative ; l'objet est constitué par plusieurs langues, les compétences acquises et à acquérir (linguistiques, cognitives, métacognitives), les descriptions linguistiques pour les aspects comparatifs); concernant les acteurs l'enseignant n'est plus détenteur du savoir mais il collabore avec les étudiants; les apprenants modifient leur représentation des langues et de l'apprentissage et ils acceptent un apprentissage euristique et autonome. Ce cadre correspond à la situation didactique de nos expérimentations (*cf. chapitre 4*).

Face aux défis de l'éducation interculturelle, Balboni (2015) propose un modèle d'analyse de la compétence communicative interculturelle qui inclut non seulement des habilités linguistiques mais aussi des habilités relationnelles qu'il définit ainsi: *saper osservare e decentrarsi, saper sospendere il giudizio, saper relativizzare, saper ascoltare, attivamente, saper comprendere emotivamente, saper negoziare significati*. Nous y retrouvons les principes qui caractérisent la méthodologie intercompréhensive en réception et en interaction. Ainsi dans la logique de la programmation des activités didactiques, pour faciliter le développement des compétences ci-dessus indiquées, l'enseignant doit savoir choisir des inputs adaptés et savoir guider les apprenants dans leur analyse et intériorisation. Balboni souligne que la clé pour rendre chaque input verbal (dialogues ou lectures) utile pour l'acquisition linguistique et interculturelle est de donner aux étudiants des instruments d'observation et de classification. Notamment dans les inputs audiovisuels et littéraires, y inclus les chansons et le cinéma, le langage non verbal est évident (les gestes, la distance interpersonnelle, la fonction communicative des objets, etc.). Leur observation doit être guidée par l'enseignant, elle doit être analytique sur les aspects linguistiques ainsi que interculturels explicites ou implicites.

Benucci (2011) a le même avis que nous lorsqu'elle souligne aussi que dans un film ou dans une séquence de film, on retrouve les aspects linguistiques et extralinguistiques. Les problèmes culturels provenant des aspects linguistiques peuvent inclure le ton de la voix, l'intonation, le débit qui changent selon les langues et les cultures, les choix lexicaux, l'organisation des textes, l'usage des pauses et du silence, la possibilité d'interrompre, les registres formels ou informels, les dialectes. Les

problèmes d'interprétation des aspects extralinguistiques concernent les gestes, le concept du temps, le respect des normes, les sujets tabou, le statu, etc.

Pour faciliter l'observation et l'interprétation de ces aspects, l'IC dispose de différentes techniques, par exemple dans la méthodologie intercompréhensive appliquée lors de nos expérimentations nous avons trouvé utile l'activité de classification des mots observés, après l'activité de compréhension, dans les tableaux des correspondances qui facilitent la comparaison des aspects linguistiques et culturels entre les différentes langues proposées en simultanée dans une leçon (*cf. chapitre 4*).

### **3.2 L'intercomprensione e gli apporti dell'etnolinguistica**

Questo paragrafo<sup>32</sup> si propone di presentare degli spunti di riflessione su alcuni temi, trattati dall'etnolinguistica, che, secondo noi, potrebbero contribuire ad arricchire le conoscenze esistenti sul concetto di intercomprensione nell'ambito della didattica delle lingue. Etnolinguistica e didattica delle lingue sono accomunate, infatti, dal valore attribuito allo stretto legame tra lingua e cultura. Come scrive Giorgio Raimondo Cardona (2010) l'etnolinguista è attento non solo ai dati linguistici (fonologia, morfologia, sintassi), ma studia anche i « rapporti tra le lingue di una comunità, l'insieme delle conoscenze, delle regole di comportamento, dei modi di analizzare e affrontare il reale condivisi da quella comunità». Nello stesso modo, un insegnante di lingua straniera guida gli studenti nell'apprendimento della lingua e nella scoperta della cultura che essa veicola. Galisson (1988,1991) insegnava, infatti, come ogni parola porta con sé la sua *charge culturelle partagée*. Pertanto, ruolo dell'insegnante è anche mostrare come ogni lingua interpreta la realtà in modo diverso, ricorda Collès (2007).

Come gli studi di etnolinguistica, mostrano che le lingue del mondo, pur essendo diverse, hanno una base comune (si pensi ad esempio agli studi sugli universali linguistici, avviati da Greenberg negli anni Sessanta), così l'intercomprensione, intesa come approccio didattico plurilinguistico, guida gli apprendenti a cogliere somiglianze e differenze non solo linguistiche, ma anche culturali tra le lingue appartenenti alla stessa famiglia. Inoltre, come l'etnolinguistica si interessa di linguaggio (inteso come facoltà) e di lingua (nel senso di attuazione specifica della facoltà di linguaggio), così le ricerche sull'intercomprensione si interessano dei fenomeni linguistici e semantici, in ottica comparativa, ma

---

<sup>32</sup> La raison du choix d'écrire ce paragraphe en italien est expliquée à la page 13 (*cf. Introduction*).

anche delle competenze ricettive linguistiche ed extralinguistiche appartenenti alla facoltà di linguaggio<sup>33</sup>.

In particolare, nell'ambito delle ricerche in corso a Ca' Foscari, si esplorano i meccanismi sottostanti alla comprensione orale ricorrendo ai contributi di varie discipline dagli studi di scienze cognitive all'acquisizione e alla didattica delle lingue, dalla psicolinguistica alla fonetica e fonologia. Pertanto, mantenendo nello sfondo il legame tra lingua e cultura da una parte e l'universalità della facoltà del linguaggio dall'altra, si è scelto di portare lo sguardo su alcuni dei temi affrontati da Sanga<sup>34</sup>: il contatto tra le lingue, le varianti locali di una stessa lingua, l'origine della scrittura, la ritmicità e *l'appaesamento linguistico*. Lo scopo è quello di riflettere su possibili collegamenti tra gli studi etnolinguistici e la didattica dell'intercomprensione.

### 3.2.1 Perché avvicinare l'etnolinguistica e la didattica dell'intercomprensione?

Oltre alle osservazioni qui sopra esposte sul valore condiviso di lingua-cultura, un riferimento letterario sembra incoraggiare questo tentativo di avvicinamento tra i due campi di studio e di ricerca perché rievoca non solo un esempio di plurilinguismo, ma richiama anche il rapporto tra facoltà di linguaggio e lingua, concetto tratto dall'etnolinguistica. Elias Canetti nel suo libro autobiografico *La lingua salvata* (1991) racconta che nei suoi primi ricordi di infanzia restano vive le favole che alcune ragazze bulgare gli raccontavano nella loro lingua madre. Le ascoltava in bulgaro, ma le conosceva in tedesco (passerà infatti lunga parte della sua vita a Vienna). Il piccolo, appartenente ad una famiglia di ebrei spagnoli, allora viveva in Bulgaria fino all'età di sei anni; la sua lingua quotidiana parlata in famiglia era lo spagnolo, ma riusciva a ricordare il contenuto delle favole in tedesco, non in bulgaro, lingua che non aveva mai parlato né imparato a scuola. Il riferimento letterario ci riconduce alla nozione di facoltà di linguaggio, e in particolare in questo caso alla competenza, innata, spontanea, di comprendere una lingua non studiata. In un altro passaggio dello stesso libro, lo scrittore ricorda come in Bulgaria nella città di Rustschuck si parlassero sette o otto lingue diverse e tutti dovessero essere in grado di comprendere qualcosa di ciascuna. Canetti scrive "Era importante padroneggiarne parecchie, con la conoscenza delle lingue si poteva salvare la propria esistenza e anche quella altrui"

---

<sup>33</sup> Sanga (1995) cita Leroi-Gourhan dando la seguente definizione di linguaggio: «capacità di fissare il pensiero in simboli materiali» e definisce il pensiero come la facoltà di elaborare rappresentazioni mentali.

<sup>34</sup> Si tratta di argomenti trattati durante il corso di etnolinguistica tenuto dal prof. Glauco Sanga all'Università Ca' Foscari di Venezia nell'anno accademico 2016/2017

(p.45). Questo ci rinvia a quegli studi etnolinguistici che mostrano come il plurilinguismo sia sempre esistito e a quegli studi sull'intercomprensione (Caddéo, Jamet, 2013) che rievocano situazioni spontanee in cui tra due o più interlocutori di lingua diversa ciascuno parla la propria lingua facendo lo sforzo di comprendere la lingua dell'altro, come succedeva fin dall'epoca dell'antica Roma in cui i conquistatori di lingua latina dovevano capire la lingue parlate dalle popolazioni locali e come succede tuttora in alcune zone geografiche (Danimarca e Svezia, per esempio).

3.2.2. Il contatto tra lingue, le modificazioni linguistico culturali e la loro influenza nell'approccio dell'intercomprensione.

Secondo Carlo Cattaneo (1841), il contatto tra due lingue e culture diverse porta a reciproche modificazioni. La lenta e progressiva diffusione dei contatti implica una lenta modificazione linguistica e culturale, visibile ad esempio attraverso i prestiti. Due popolazioni, infatti, per entrare in rapporto devono cercare di capirsi. Cosa che nella storia ha sempre portato a modificazioni di tipo asimmetrico o paritario. Questa attitudine di cercare di capire la lingua altrui, che caratterizza anche l'intercomprensione spontanea e di conseguenza l'intercomprensione in situazione didattica, la ritroviamo oggi valorizzata nella difesa della diversità linguistica che è vista come una ricchezza.

Dal contatto tra lingue diverse nasce il pidgin, una lingua semplificata per necessità comunicative di tipo pratico (Cardona G.R., 2009). E' noto il fenomeno di semplificazione lessicale che caratterizza questa lingua terza, cosa che, scrivono Banfi e Grandi (2003) era già avvenuta ad esempio quando le popolazioni barbare germaniche invasero le terre e le popolazioni di lingua latina. Le necessità comunicative tra le popolazioni romanizzate e i nuovi venuti imposero un latino semplificato. Si verificò una progressiva riduzione dei lessemi sostituiti dai termini assunti dalle parlate delle nuove genti (ad esempio la diffusione del lessema \**werra*, *guerra*, che sostituì il latino *bellum*).

Il fenomeno della semplificazione lessicale, necessaria per facilitare la comprensione reciproca, ci rinvia alla problematica del riconoscimento lessicale affrontato nelle sperimentazioni sull'intercomprensione. La distinzione di parole nella loro forma e nel loro senso è uno degli ostacoli principali, percepiti dagli studenti, per la comprensione di un discorso orale. Per questo motivo si stanno sperimentando metodologie per facilitare il riconoscimento lessicale (*cf. chapitre 7*). Inoltre alcune delle caratteristiche della lingua franca, considerata la lingua pidgin più antica a partire dalle crociate in poi, utilizzata dai commercianti nei porti nel Mediterraneo, le ritroviamo in tutte le lingue del mondo tra cui le flessioni (mi, ti, je, toi, io, tu), la riduzione delle coniugazioni verbali (imperfettivo e perfettivo), la polisemia dei termini.

L'osservazione di queste caratteristiche offre approfondimenti interessanti per l'attività comparativa durante le lezioni di intercomprensione. Un esempio è dato dall'elaborazione di tabelle di corrispondenze lessicali (dopo o prima dell'ascolto di un discorso orale) che facilitano l'osservazione di somiglianze e differenze di uno stesso termine in diverse lingue e la memorizzazione lessicale. Per dare un'idea, eccone un esempio per il termine *carta*: *papel* (documento) in portoghese, *papel* in spagnolo, *paper* in catalano, *papier* in francese, *carta* in italiano (cf. 2.1.2)

Nelle attività sulle corrispondenze lessicali tra lingue romanze, frequenti sono le curiosità degli studenti riguardanti l'etimologia e/o la storia della lingua di parole simili o distanti nella forma e nel significato. La somiglianza di alcuni termini alla lingua madre italiana o a lingue romanze conosciute può riguardare anche parole che assomigliano ai dialetti italiani. Questi ultimi derivano dal latino parlato, diverso da quello scritto. Se si tratta di varianti della stessa lingua, l'intercomprensione è possibile, ci ricorda Sanga (2017). Prima del latino, si parlavano le lingue italiche, giunte con l'avanzata delle popolazioni indoeuropee. Con l'impero Romano la coabitazione tra il latino e gli idiomi locali sono state un esempio di bilinguismo e di reciproca contaminazione.

In generale, la distribuzione delle variazioni può essere spiegata attraverso i concetti di sostrato, superstrato e adstrato. Il primo ha luogo quando una lingua si sovrappone ad un'altra e alcune abitudini linguistiche precedenti permangono trasferendosi alla nuova lingua; fenomeni di superstrato si verificano quando una popolazione ne invade un'altra e quella invasa prende dalla prima alcuni elementi linguistici come ad esempio gli elementi germanici che con le invasioni barbariche sono entrati nell'italiano e nei dialetti italiani, ma anche nel francese, come prestiti, senza tuttavia variare la lingua. Il fenomeno dell'adstrato si riferisce alle influenze linguistiche nei luoghi in cui esistevano forme di bilinguismo con una lingua egemone dal punto di vista culturale e economico e una lingua sottomessa: ad esempio le parole arabe penetrate nell'italiano (tariffa, dogana).

Attraverso le osservazioni di somiglianze e differenze lessicali tra le lingue, unite alla sfida di ascoltare e provare a capire una lingua non conosciuta, non solo è stimolata la curiosità degli studenti e la spinta ad approfondirne le ragioni sottostanti, ma anche è notevole la sorpresa da parte degli studenti nello scoprire di possedere risorse e conoscenze linguistiche ed enciclopediche, indipendentemente dall'esperienza scolastica, nate dall'esperienza personale o dal loro profilo linguistico. Aspetti emotivi, quindi, entrano in gioco insieme a quelli cognitivi, fattori entrambi importanti per la comprensione e per l'apprendimento (cf. 1.3, cf. chapitre 7). L'importanza della dimensione emotiva nella decodifica del pensiero la si ritrova anche nell'antichissima capacità di lettura di segni naturali nelle popolazioni di cacciatori-raccoglitori come si chiarirà nei prossimi paragrafi.

### 3.2.3. La scrittura pittografica, la codificazione del pensiero: esiste un legame con le competenze di comprensione e intercomprensione?

Se finora in questo testo ci si è soffermati soprattutto sugli aspetti linguistici storico-culturali che possono arricchire di conoscenze le attività di comparazione in una situazione di intercomprensione in classe, l'etnolinguistica offre anche degli spunti di riflessione riguardo ai meccanismi cognitivi ed emotivi sottostanti alle competenze di comprensione e di intercomprensione linguistico-culturale.

In merito alle competenze ricettive di una lingua, gli studi sulla comprensione della scrittura pittografica sembrano portare la nostra attenzione alle capacità di comprensione globale di un pensiero senza avvalersi di una lettura di tipo alfabetico lineare. La capacità di leggere segni naturali, che secondo alcuni studi si sarebbe sviluppata nelle civiltà di caccia-raccolta, potrebbe essere alla base della capacità di scrittura pittografica. Essa codifica direttamente il pensiero, la sua lettura non è lineare, ma sintetica a differenza della scrittura alfabetica. La percezione globale non è quella della lettura di informazioni, ma delle emozioni, sottolinea Sanga (2017). Ci si potrebbe chiedere se questa caratteristica, la capacità di decodifica globale del pensiero, non assomigli a quella della comprensione globale di un discorso scritto o raccontato oralmente, accompagnati da immagini pittoriche o audiovisive, in una lingua sconosciuta quando si attivano strategie non di tipo linguistico. Anche in questa situazione scattano dei meccanismi non solo di tipo linguistico, di riconoscimento di parole, ma anche di percezione del senso del messaggio nella sua interezza e delle intenzioni dei parlanti.

### 3.2.4. Segni ritmici e *appaesamento linguistico*: è possibile un legame con la ritmicità della lingua straniera e con la ripetizione nell'ascolto?

Il tema della scrittura pittografica nell'etnolinguistica quando considera le prime forme di rappresentazione grafica nel paleolitico include l'argomento dei segni ritmici. Si tratta di una serie di incisioni regolarmente distanziate, osservabili per esempio su osso, il cui significato è ignoto ma che rappresentano una ripetizione, quindi un ritmo. Quest'ultimo nasce dal gesto tecnico proveniente dall'uso di strumenti come ad esempio la percussione di un sasso su un altro che genera anche ritmi sonori. Ritmi grafici e sonori seguono la ritmicità fisiologica, naturale del respiro, del battito cardiaco, dell'alternarsi del giorno e della notte, della veglia e del sonno, ecc. La ripetizione ha anche un senso culturale: un fatto ripetuto è identificato, fonda l'identità, crea un mondo noto, avvia un processo di *appaesamento*, (Sanga, 1997). In un mondo ignoto, la ripetizione crea sicurezza, attraverso elementi

riconoscibili. Essa ha quindi una funzione psicologicamente protettiva. Il linguaggio può essere considerato una prima forma di ripetizione, si basa sul processo di astrazione e di identificazione. Si identificano dei tipi ideali quando si classificano i concetti che si collegano ad elementi linguistici stabili o quando si usano dei fonemi a cui si attribuisce una propria identità riconoscibile. Ogni lingua dà una classificazione del reale diversa. *L'appaesamento linguistico* è un fenomeno che riscontriamo ad esempio nell'ampliamento del lessico: ogni parola nasce da una parola precedente con processi successivi di distinzione e di specificazione.

Ci si potrebbe chiedere se il concetto di ritmicità, legato al bisogno di rendere noto l'ignoto, non potesse rinviare al ritmo proprio di una lingua, ma anche al ritmo di un'attività didattica di ascolto, aspetti emersi entrambi durante le nostre sperimentazioni. La ritmicità della lingua nella sua forma sonora e la familiarizzazione con la sua musicalità sono aspetti noti in una situazione di intercomprensione orale spontanea o di apprendimento. Sul piano didattico, la ripetizione, nella sua funzione rassicurante, risulta fattore facilitante per la comprensione orale durante l'ascolto ripetuto di fonti sonore. Le nostre sperimentazioni mostrano come la ripetizione aiuti gli apprendenti a comprendere il messaggio ascoltato anche se non si conoscono le parole, nella loro forma sonora e nel loro significato (cf. *chapitre 5 et 7*). Intervengono strategie compensative fondate non solo sull'associazione dell'ignoto al noto e quindi sulla somiglianza di suoni e di significati a parole simili nelle lingue conosciute, ma anche sulla capacità di cogliere espressioni extralinguistiche che ricorda l'antichissima capacità di interpretare i segni. Cosa che potrebbe spiegarsi anche con il fatto che i meccanismi linguistici originari sono da ricercare non tanto nella trasmissione di informazioni per comunicare, ma nella dimensione dell'espressione affettiva.

### 3.2.5 Riflessioni su eventuali nuove piste di ricerca

Dopo aver ripercorso alcuni degli argomenti trattati durante il corso di etnolinguistica, scelti come possibili punti di interesse in comune con le ricerche in corso sulla didattica dell'intercomprensione orale, si potrebbe riflettere su eventuali piste di ricerca nel campo dell'etnolinguistica con possibili implicazioni nella didattica del plurilinguismo.

Un invito a questa sfida sembra provenire, per esempio, dagli studi etnolinguistici sulla terminologia tessile (Sanga 1995). Un insegnante di lingue potrebbe sollecitare e soddisfare le curiosità dei propri studenti spiegando che il termine *texto* in portoghese e spagnolo, *texte* in francese, *testo* in italiano, implica in sé il concetto dell'intreccio e della scrittura tessile. Il termine non si riferisce solo al testo, come oggetto, come metafora di tessuto, che si crea con gesti ritmici, ma anche al testo come canto (il canto delle donne mentre tessevano). Nel primo senso il tessuto ha caratteristiche di continuità e di linearità: i fili sono elementi continui che si svolgono nello spazio linearmente come le parole che

si succedono nel tempo; il tessuto ha anche delle notazioni di tipo dialogico (l'intreccio dei fili implica collaborazione) e sintetico (il significato finale proviene dall'immagine tessuta). Nel secondo senso ci si riferisce al testo come composizione orale (parole come fili), ma anche al canto di lavoro mentre le donne tessevano. La tessitura è infatti un'attività antichissima tipicamente femminile caratterizzata dalla ripetizione e dalla ritmicità del gesto (*cf.* 3.2.4).

Ci si chiede quindi se, in merito al contatto tra le lingue e alle reciproche contaminazioni (*cfr.* 3.2.2), le ricerche in etnolinguistica possano contribuire agli studi linguistico-culturali comparativi dell'intercomprensione; ci si chiede inoltre se, riguardo alla scrittura pittografica (*cfr.* 3.2.3), gli studi sulle capacità di decodifica del pensiero possano arricchire le conoscenze sulle competenze di comprensione linguistiche ed extralinguistiche; riguardo ai segni ritmici e *all'appaesamento linguistico* (*cfr.* 3.2.4), ci si interroga sulla ritmicità nel suono della lingua e sul valore della ripetizione nell'ascolto di fonti sonore e sulla loro funzione rassicurante per l'ascoltatore che impara. In generale, scelta l'area linguistica di interesse, gli studi dell'etnolinguistica potrebbero consentire di mettere in luce quei meccanismi naturali linguistici e culturali osservati in una situazione di intercomprensione tra popolazioni di lingua diversa che, se trasferiti in aula in situazione di apprendimento plurilinguistico apporterebbero quell'autenticità da cui ogni apprendente trarrebbe beneficio anche in termini di motivazione.

## **DEUXIÈME PARTIE**

### **LES EXPÉRIMENTATIONS À L'UNIVERSITÉ CA' FOSCARI DE VENISE**

#### *Chapitre 4*

#### **La recherche-action**

Les objectifs de notre recherche, la méthode utilisée et le contexte des différentes expérimentations, qui sont illustrés dans ce chapitre, se situent dans le cadre d'une recherche-action. En accord avec ce que Dörnyei (2007) écrit, cette méthodologie tisse un lien étroit entre la recherche et l'enseignement, car l'enseignant et le chercheur sont la même personne, et les deux activités s'influencent réciproquement. Dans une recherche-action l'enseignant-chercheur favorise l'implication des participants : en leur faisant part des objectifs d'apprentissage et de recherche en même temps, il est en mesure d'observer leur comportement et de collecter les éléments qui rendent compte de la perception des participants sur les activités en cours. Ainsi dans le projet de recherche que nous avons mis en place, nous avons conçu et réalisé les interventions didactiques d'intercompréhension, mais aussi nous avons orienté notre pratique afin de chercher à comprendre les processus d'apprentissage et d'enseignement. Les expérimentations ont eu pour objet les cours d'intercompréhension orale en portugais, espagnol et français que nous avons organisés entre 2014 et 2017 au sein du Centre des Langues (CLA) de l'Université de Venise. Ainsi nous avons collecté et analysé des données de type qualitatif (*cf.* 4.2).

#### **4.1 Les objectifs et les questions de recherche**

Les objectifs généraux du projet de recherche consistent à concevoir des parcours didactiques pour renforcer les compétences de compréhension orale dans l'apprentissage simultané réceptif de plusieurs langues romanes de la part d'apprenants adultes qui en connaissent au moins une. Il s'agit de la sorte de vérifier des hypothèses d'apprentissage apparues dans des travaux théoriques antérieurs. Cette démarche trouve sa source en effet

dans les expérimentations de Jamet (2007) et dans les suggestions de Claire Blanche-Benveniste (2009) visant au renforcement, à l'oral, de la prédisposition naturelle à l'intercompréhension (*cf. chapitre 2*).

Les questions de recherche, au début du projet, se situent sur le plan des processus cognitifs de l'apprenant, sur le plan de la nature de l'input et sur le plan didactique. Pendant l'expérimentation de nouvelles questions vont surgir concernant surtout la dimension didactique (*cf. chapitre 5 et 7*).

Au niveau cognitif, les questions de recherche sont les suivantes :

- difficultés : quelle est la nature des obstacles à la compréhension orale d'une langue étrangère proche qui n'a jamais été formellement étudiée? Quel est leur ordre d'importance ?
- stratégies : quelles sont les stratégies de compréhension orale les plus utilisées ?

Concernant la nature de l'input, les questions sont les suivantes :

- débit : jusqu'à quel point le débit du discours oral a-t-il un impact sur le processus de compréhension orale ?
- mémorisation des *objets sonores* (Benveniste, 2009): avant l'écoute du discours global, faut-il écouter et comprendre des mots et des syntagmes opaques et fréquents: noms propres, toponymes, chiffres, termes difficiles, séquences fréquentes qu'il serait ensuite plus facile à repérer dans le flux sonore (*cf. 2.2.1*)?

Au niveau des interventions didactiques, les questions sont les suivantes :

- comment développer les stratégies de compréhension orale *bas-haut et haut-bas* ?
- comment faciliter la reconnaissance des mots ?
- écoute globale ou pré-écoute avec des activités propédeutiques ?
- écoute répétée: dans quelle mesure elle facilite la compréhension ?
- comment faire interagir l'écrit et l'oral ?

## **4.2 La méthode de recherche**

Notre recherche-action s'appuie sur quatre études de cas, qui, selon la vision de Creswell (2007, p.172) sur l'approche qualitative *multiple or collective case approach*, constituent la méthodologie la plus adaptée à nos expérimentations car chaque étude permet d'explorer

différentes thématiques tout en essayant de répondre aux questions de recherche (cf. tableau ci-dessous). Ainsi, les études de cas sont à la fois des objets d'étude (Stake, 1995) et une méthodologie de recherche pour la collecte et pour l'analyse des données.

Les objets d'études de nos expérimentations sont en effet les cours d'intercompréhension orale entre portugais, espagnol, italien et français décrits ci-dessous ; il s'agit d'IC orale en réception.

1. Cours d'intercompréhension orale *en immersion*<sup>35</sup> (ICor1) : il s'est déroulé selon la méthodologie Eurom 5<sup>36</sup> (2011) appliquée à l'oral pour une durée de 20 heures entre avril et juin 2014 dans une classe de 18 étudiants.
2. Cours d'intercompréhension orale *avec préparation* à l'écoute (ICor2) : il incluait des activités propédeutiques ciblées selon les suggestions de Claire Blanche-Benveniste (2009) pour une durée de 20 heures entre septembre et décembre 2015, dans une classe de 18 étudiants.
3. Cours d'intercompréhension orale *mixte*<sup>37</sup> (ICor3) : il intégrait des activités pour l'écoute globale en immersion et des activités avec préparation propédeutique en utilisant en partie la méthodologie du cours IC orale 1 et en partie celle du cours d'ICor 2 pour une durée de 20 heures entre février et avril 2016, dans une classe de de 18 étudiants.
4. Cours d'intercompréhension orale *mixte* (ICor4) : la méthodologie des cours précédents a été enrichie par l'introduction d'activités spécialement conçues pour faciliter la mémorisation et la *reconnaissance lexicale* pour une durée de 24 heures entre novembre 2016 et janvier 2017.

Du point de vue de la méthodologie de recherche, chaque étude de cas, donc chaque cours, explore des thématiques particulières afin de répondre aux questions de recherche. Les deux

---

<sup>35</sup> Il s'agit d'un cours d'intercompréhension, en réception, sans aucune préparation lexicale ou grammaticale avant l'écoute des discours proposés dans les trois langues. L'apprenant est immergé dans la langue authentique sans gradation préalable comme dans un cours communicatif normal. C'est en ce sens que nous parlons d'immersion.

<sup>36</sup> La méthodologie d'Eurom 5 (2011) prévoit l'apprentissage simultané de plusieurs langues, par répétition d'une tâche de lecture, pour le développement des stratégies de lecture/compréhension en langues étrangères (réflexion métalinguistique inductive, inférences, systématisation par recours aux aides lexicales, grammaticales, etc.).

premières études exploratoires (ICor1 et ICor2) fournissent les données pour analyser la nature et l'ordre d'importance des difficultés et des stratégies pendant l'écoute de trois langues romanes peu connues ou jamais formellement étudiées. Elles permettent en plus de comparer deux méthodologies didactiques différentes : écoute globale en immersion et activités de pré-écoute.

La troisième étude de cas (ICor3), qui au niveau didactique prend en compte les résultats des deux premières études, se propose entre autres de répondre à une nouvelle question, qui n'était pas prévue au début et qui est ressortie en cours de route, sur la musicalité des langues : est-ce que la perception sonore, indépendamment du sens sémantique, peut avoir un impact sur la compréhension orale des langues romanes en situation d'intercompréhension ?

La quatrième étude de cas (ICor4), tout en tenant compte des résultats des trois premières études sur les difficultés, sur les stratégies, sur les méthodologies didactiques, se propose de répondre à cette question : comment faciliter la reconnaissance lexicale pendant l'écoute d'une langue romane, similaire à sa propre langue maternelle, mais jamais étudiée avant ?

Ainsi les quatre études traitent différentes thématiques dans l'objectif général de concevoir de nouveaux parcours didactiques d'intercompréhension orale. La méthode de notre recherche-action est représentée dans le tableau suivant qui met en lumière la relation entre la recherche et la didactique :

Tableau : les études de cas de la recherche-action

Études de cas	Cours	Méthodologie didactique	Questions de recherche	Corpus
ICor 1 <i>immersion</i>	Cours d'IC orale <i>Université Ca' Foscari 2014</i>	Eurom 5 appliquée à l'oral	- Quelles difficultés ? - Quelles stratégies ?	Réponses aux questionnaires : perception des étudiants
ICor 2 <i>avec préparation : pré-écoute</i>	Cours d'IC orale <i>Université Ca' Foscari 2015</i>	Activités propédeutiques : pré-écoute d' <i>objets sonores</i> (Benveniste, 2009)	- Quelles difficultés ? Quelles stratégies ?  - Écoute avec ou sans préparation ?	Réponses aux questionnaires : perception des étudiants
ICor 3 <i>mixte</i>	Cours d'IC orale <i>Université Ca' Foscari 2016</i>	- Eurom 5 appliquée à l'oral ;  - activités propédeutiques : pré-écoute et caractéristiques graphophonologiques	- Alternner une écoute globale en immersion avec une pré-écoute ?  - La musicalité des langues a-t-elle un impact sur la compréhension orale ?	Réponses aux questionnaires : perception des étudiants
ICor 4 <i>la reconnaissance des mots</i>	Cours d'IC orale <i>Université Ca' Foscari 2016-2017</i>	- Eurom 5 appliquée à l'oral ;  - activités propédeutiques : pré-écoute d'objets sonores, implication des étudiantes dans la création de matériel	Comment faciliter la mémorisation et la reconnaissance lexicale ?	-Réponses aux questionnaires : perception des étudiantes.  - Enregistrements des réflexions orales des étudiantes pendant l'activité.

### 4.3 Le contexte et les projets didactiques: les participants, les instruments, les procédures

La recherche-action s'est déroulée dans le contexte universitaire. La situation didactique de chaque étude sera décrite dans l'ordre chronologique des cours en présentant les éléments caractérisant : le profil des participants, les objectifs d'apprentissage, la méthodologie didactique. En outre, étant donnée la nature de la recherche action, la description des instruments et des procédures de recherche complètent le cadre. Dans ce cadre, les résultats

de l'analyse des données seront illustrés dans les chapitres suivants. Les exemples d'activités sont accessibles dans les Annexes (*Cf. Annexe 1 et 2*).

La situation d'enseignement des trois premières études de cas, correspondant aux trois premiers cours expérimentaux d'IC orale de 20 heures en présence et 4 heures en auto-apprentissage en ligne, est similaire pour toutes les trois études concernant le profil des participants, les objectifs didactiques, les questions de recherche (même si pour la troisième étude une nouvelle question s'est rajoutée) et les instruments de recherche. Ainsi la description de leur contexte est la même ; en revanche une situation didactique différente spécifique sera illustrée pour la quatrième études de cas.

#### 4.3.1 Études de cas IC orale 1, 2, 3 : *en immersion, avec préparation, mixte*

Ces trois cours ont en commun d'être des cours collectifs où la dynamique de classe peut influencer sur la compréhension de chaque étudiant.

##### 4.3.1.1 Les participants

Les participants de trois premiers cours d'intercompréhension orale en portugais, espagnol et français ont un profil hétérogène sur le plan des langues connues et de leur niveau de maîtrise :

- 18 étudiants inscrits.
- Adultes avec formation universitaire en cours ou achevée.
- Langue maternelle italienne.
- Connaissance d'une deuxième langue romane (l'espagnol ou le français ou le portugais).

Les participants se sont inscrits de leur initiative aux cours proposés par le Centre de Langue qui, outre les cours de langues traditionnels, offre également l'opportunité de suivre une formation multilingue afin d'apprendre à comprendre plusieurs langues romanes en simultané. Concernant la motivation des étudiants à participer à des cours d'IC, selon les réponses à la question ouverte *Perché hai scelto di seguire questo corso ?* de la part de 24 étudiants, les informations sont les suivantes :

- Intérêt pour les langues : 33,3 %
- Développer les connaissances et les compétences linguistique : 29,1%

- Intérêt pour la didactique des langues : 25%
- Utilité pour le travail actuel ou dans l'avenir : 16,6%
- Rafranchir les connaissances préalables : 12,5%
- Acquérir les bases pour de nouvelles langues : 8,3%
- Intérêt pour la comparaison entre les langues et les cultures : 8,3%
- Intérêt pour les méthodes d'apprentissage : 8,3%
- Culture personnelle : 4,1%

Ces pourcentages, obtenus sur le nombre total des réponses, nous montrent donc l'accent sur la passion pour les langues, la volonté d'élargir les connaissances et les compétences linguistiques à d'autres langues et la curiosité pour de nouvelles modalités de didactique. Ces raisons semblent donc naturelles pour un profil de participant dont les compétences linguistiques et culturelles sont élevées.

#### 4.3.1.2 Les objectifs d'apprentissage

Ils ont été définis d'une part sur la base des expérimentations précédentes à l'Université de Venise menées en 2012 et d'autre part en tenant compte des critères du CARAP (Cadre de Références pour les Approches Plurielles, Candelier et al., 2007) qui a été également un des outils pour la conception du REFIC, Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension, élaboré par un groupe de chercheurs dans le cadre du projet européen MIRIADI (2012-2015). A la lumière des trois dimensions *savoir être* (un sujet plurilingue, conscient de son profil langagier et culturel), *savoir* (connaissance linguistique), *savoir faire* (stratégies), les objectifs généraux d'apprentissage qui ont été sélectionnés pour nos cours sont les suivants :

- familiarisation avec *le paysage sonore* (concept d'Elisabeth Lhote citée par Guimbretière, 1994) des langues romanes (français, espagnol, portugais) ;
- développement de la compétence de compréhension orale ;
- prise de conscience des stratégies de compréhension globale et sélective.

#### 4.3.1.3 Les supports didactiques

Le matériel utilisé en classe est sous format audiovisuel à travers internet et format papier. En amont des sources sonores authentiques ont été sélectionnées selon des critères sur la qualité du son et sur la thématique abordée, alors que les supports papier ont été conçus

et réalisés spécialement pour nos cours afin de faciliter à la fois le travail des étudiants en classe et la collecte des données pour le chercheur. Il s'agit donc des supports suivants :

- Vidéos : tirées de la chaîne télévisée Euronews et de TV5, de type journalistique, sur différents sujets d'actualité afin de solliciter les connaissances préalables d'un public adulte ; leur durée varie de 3 à 5 minutes environ.
- Enregistrements audio : réalisés pour la pré-écoute d'*objets sonores* (mots, phrases) relevant des vidéos sélectionnées.
- Transcription du discours oral.
- Questionnaires sur papier : avec la double fonction de guider les étudiants dans l'exercice d'écoute ainsi que pour collecter les observations des participants sur les contenus écoutés, sur leurs stratégies et sur les obstacles à la compréhension.
- Tableaux des correspondances lexicales entre les langues et des particularités grapho-phonologiques : outils facilitant l'activité comparative et la mémorisation.

#### 4.3.1.4 La méthodologie didactique

Les activités de compréhension orale se sont déroulées selon des étapes qui peuvent être lues à la lumière des phases du processus de compréhension décrites par Vandergrift (2007) selon le schéma ci-dessous illustré qui montre le lien entre la pratique et la théorie (cf.1.2.1):

Méthodologie	Théorie, VANDERGRIFT 2007
1. Anticipation	1. <i>Perceptual processing phase</i> : perception du flux sonore
2. 1 <sup>e</sup> écoute globale	
3. Écoute en séquences	2. <i>Parsing phase</i> : Analyse, construction du sens
4. Écoute de l'ensemble. Avec lecture de la transcription	3. <i>Utilization phase</i> : Utilisation des informations dans la mémoire à long terme pour interpréter la signification

La première étape, l'anticipation, est dédiée à la sollicitation des connaissances encyclopédiques et linguistiques préalables des étudiants ; suite au visionnement sans son, les étudiants sont invités à formuler leurs hypothèses sur le contenu du discours et sur les mots-clés, qui seront probablement entendus. Ainsi la lecture du titre et l'observation des images renforcent dès le début l'implication des étudiants qui jouent immédiatement un rôle actif dans le processus de compréhension avec un sens de défi par rapport à eux-mêmes et

souvent par rapport aux autres participants. C'est là une technique bien connue de l'apprentissage des langues.

L'étape suivante, l'écoute globale, est réservée à la compréhension du sens général de la vidéo dans son ensemble. Les étudiants reconstruisent en langue maternelle ce qu'ils ont compris dans un premier temps individuellement, ensuite par couple et ils écrivent leur réponse. Ces deux premières étapes correspondent à la *perceptual processing phase*, phase de perception du flux sonore du processus de compréhension (Vandergrift, 2007).

La deuxième écoute se déroule par séquences et les étudiants reconstruisent la signification de ce qu'ils ont retenu pour chaque séquence ; ils ont ainsi la possibilité de compléter la compréhension de la première écoute. Sur le plan théorique cette étape correspond à la *parsing phase*, phase de construction du sens (Vandergrift, 2007).

La troisième écoute est accompagnée par la lecture de la transcription ; c'est le moment où le support écrit facilite la compréhension de certains mots opaques lors de l'écoute, mais qui sont transparents à l'écrit. Cette étape finale permet donc l'interprétation de la signification, notamment dans le cas où elle n'aurait pas eu lieu plus tôt, et sur le plan théorique correspond à l'*utilisation phase* où les informations sont récupérées dans la mémoire à long terme.

Le parcours qu'on vient d'illustrer, qui d'ailleurs rappelle également le modèle des unités didactiques de Freddi (1979), cité par Balboni (2012), avec les trois phases du processus d'acquisition de la Gestalt allemande (globalité, analyse, synthèse), représente la base des activités qui, à chaque cours, ont été légèrement modifiées ou enrichies avec d'autres tâches telles que la pré-écoute d'*objets sonores* (Blanche-Benveniste, 2009), l'écoute de la même vidéo en plusieurs langues, la systématisation à l'aide des tableaux de correspondances des connaissances lexicales ou grammaticales découvertes pendant l'écoute, etc.

Notamment, l'activité de pré-écoute était centrée sur des mots isolés, extraits en amont du document oral, opaques et fréquents (patronymes, toponymes, chiffres, syntagmes fréquents dans les informations) selon les suggestions de Claire Blanche-Benveniste (*cf. Annexe 2*, exemple d'activité avec préparation). Ainsi pour la mise en place de ce type d'activité propédeutique, il a fallu non seulement bien sûr sélectionner un document oral, mais aussi extraire les objets sonores, tirés de ce même document, estimés opaques et fréquents dont leur lecture prononcée à haute voix a été ensuite enregistrée selon trois débits du plus lent

au plus rapide à l'aide du logiciel Audacity. Les objets sonores ainsi repérés et enregistrés ont été donc transcrits dans un tableau, comme par exemple celui que nous avons utilisé avant l'écoute d'un discours en portugais et dont nous montrons ici un extrait :

**TABELLA PER L'ASCOLTO DI OGGETTI SONORI OPACHI – Lezione 5**

**Parole e sintagmi non trasparenti**

<b>Portoghese</b>	<b>Spagnolo</b>	<b>Francese</b>	<b>Italiano</b>
<b>Os sinais</b>	Las señales	Les signaux	I segnali
<b>Lidar</b>	Enfrentarse con	Affronter	Affrontare
<b>Pois</b>	Porque	Parce que	Perché

**Toponimi**

<b>Portoghese</b>	<b>Spagnolo</b>	<b>Francese</b>	<b>Italiano</b>
Libreville			
Gabão			

**Numeri**

<b>Portoghese</b>	<b>Spagnolo</b>	<b>Francese</b>	<b>Italiano</b>
Dez	diez		dieci
Dois-mil	Dos-mil		duemila

Le déroulement des activités en classe a eu lieu selon les étapes suivantes (*cf. Annexe 2*) dans une séance d'une ou deux heures selon les cas :

1. Anticipation :

- Lecture du titre et réflexions sur le thème évoqué.
- Visionnement sans son.
- Hypothèses sur le contenu qui sera écouté plus tard.

2. Ecoute, à trois reprises, des objets sonores dont la transcription est proposée dans le tableau.

3. Lecture à haute voix des objets sonores.

4. Ecoute globale du texte.

5. Reconstruction du sens général.

6. Réécoute par séquence en repérant les mots écoutés avant.

Concernant la deuxième étape, la modalité de proposer l'écoute des objets sonores a été modifiée en cours de route selon les observations sur le comportement des participants pendant les activités. En effet, lors de la première séance de deux heures, l'écoute des mots opaques avait été répétée trois fois sans lecture de leur transcription en simultanée et sans répéter les mots à haute voix. Ensuite, les étudiants avaient écouté le document et essayé de comprendre le sens général ainsi que de repérer les mots pré-écoutés. Le tableau des objets sonores a été proposé dans un deuxième temps. En tenant compte des difficultés exprimées par les participants dues surtout à l'oubli des mots pré-écoutés, il fallait trouver le moyen de faciliter leur mémorisation avant l'écoute du document en entier. Nous avons donc fait appel aux suggestions de Claire Blanche Benveniste (2009) et de Guimbretière (1994) :

- Benveniste proposait la création d'une liste d'items lus par un natif dans le but de faire mémoriser des objets avant la perception d'une nouvelle production orale;
- Guimbretière (1994 :68-69) cite Régine Llorca (1992) qui insistait sur l'utilisation de la *mémoire musicale* pour développer la compréhension : *il faut travailler sur la forme sonore* en faisant en sorte *que s'imprime la musique de la langue* ; en outre elle expliquait que la comparaison des formes sonores par des tableaux favorise le passage de l'information dans la mémoire à long terme (1994 :p.78-79).

Par conséquent, lors des leçons successives les objets sonores dans la phase de pré-écoute, ont été proposés, avec leur transcription, à un débit variable de lent à rapide dans le but de faciliter la mémorisation selon les suggestions de Claire-Blanche Benveniste (2009). Ensuite, les étudiants répétaient à haute voix les éléments sonores perçus par groupe de deux et ils écrivaient leurs hypothèses sur le sens des mots entendus. La répétition à haute voix était demandée pour faciliter la mémorisation selon les indications de Guimbretière (1994) qui rappelle les observations de Lothe E. (1988, 1990) lorsqu'elle écrit que la forme sonore sera intégrée dans la mémoire à long terme si elle est significative et donc perçue et comprise par d'autres auditeurs. Puis, dans le but de vérifier le sens des mots proposés, les étudiants recherchaient leurs correspondances dans les autres langues à l'aide du tableau qui devait être rempli par eux-mêmes.

Toutefois, cette deuxième modalité s'est révélée lourde dans le déroulement du cours : dans la perception des étudiants et selon nos observations les mots isolés proposés à un débit à trois vitesses ne facilite pas la mémorisation dans la plupart des cas (cf. 5.1.4). Par conséquent, pour les cours suivant les objets sonores ont été proposés à une seule vitesse, avec la lecture de leur transcription en même temps dans un tableau où les significations des

mots étaient déjà indiquées d'une façon comparative comme nous venons d'illustrer dans l'exemple plus haut. Cela permettait aux étudiants d'avoir tout de suite sous les yeux le sens des mots écoutés. Nous avons enfin décidé de concentrer l'activité de pré-écoute, d'écoute et de reconstruction du sens dans un délai d'une heure afin de garder la motivation des participants toujours élevée. La deuxième heure était consacrée à une activité en immersion. L'alternance des deux approches rendait la leçon plus dynamique et plus adaptée aux différents styles d'apprentissage. Une plus ample amélioration des activités propédeutiques sera possible après l'analyse des données collectées pendant les premières études de cas et lors de l'expérimentation ICor4 qui sera illustrée dans le chapitre 6.

#### 4.3.1.5 Les instruments de recherche

Ils relèvent d'une recherche-action de type qualitatif (*cf.* 4.2) qui vise à observer les comportements des participants et à collecter des données provenant de la perception de la part des apprenants :

- Questionnaires : conçus par le formateur-chercheur sur la base des repères théoriques de Vandergrift (2007) ; ils ont été remplis par les participants pendant les cours suite à l'accomplissement de la tâche selon la méthode rétrospective (Dörnyei, 2007).
- Journal de bord de l'enseignante-chercheuse, où les impressions sur les réactions des étudiants pendant les activités étaient notées dans la limite de ce qui était possible car en même temps il fallait conduire les activités.

#### 4.3.1.6 La collecte des données et le corpus

Dans le double but de répondre aux questions de recherche et de faciliter la prise de conscience des étudiants sur le plan métacognitif, des questionnaires ont été soumis tout de suite après la première étape de l'écoute globale. Cela a permis de collecter la perception des difficultés de compréhension et des stratégies utilisées par les étudiants tout de suite après la tâche. Concernant les difficultés de compréhension orale, la question générale *Qu'est-ce qui a fait obstacle à la compréhension* orale inclut des sous-questions qui peuvent être regroupées sous trois dimensions :

1. Dimension phonétique :

- Non-perception de certains phonèmes ?
- Non-segmentation des mots enchainés ?
- Le débit ?

2. Dimension psycholinguistique :

- Non-reconnaissance des mots entendus ?
- Non-interprétation en contexte de la signification d'un mot ?
- Oubli de ce qui a été entendu juste avant ?

3. Dimension du discours

- Non-connaissance du thème ?
- Non-connaissance des structures morpho-syntaxiques ?
- Non-reconnaissance des connecteurs logiques ?

Concernant les stratégies, la question générale *Qu'est-ce qui a facilité la compréhension orale* inclut les sous-questions :

- Je reconnais un mot ou plusieurs mots à partir desquels je remonte au sens d'une phrase ?
- A partir du sens d'une phrase, je saisis le sens d'un ou plusieurs mots ?
- Je connais le sujet traité ?
- Le son de certains mots ressemble-t-il aux sons déjà entendus dans d'autres langues ?
- Les images de la vidéo ont-elles donné des suggestions (lieux, expressions du visage, gestes, etc.) ?

Lors de la troisième étude (ICor 3), une question a été posée afin d'explorer la représentation de l'image sonore dans la perception des participants pendant leur activité d'écoute des langues romanes proposées : *A quoi te fait penser le son de la langue portugaise, espagnole et française que tu viens d'écouter ?* Les données ont été analysées afin de vérifier cette hypothèse : la musicalité des langues étrangères peut faciliter leur compréhension orale ? Comme on l'expliquera dans le chapitre 6 (*cf.* 6.2), la relation entre la représentation de la musicalité des langues et les compétences de compréhension orale sera explorée à partir des études de Trevarthen (2009) et de Guimbretière (1994) et sur la base de la perception des étudiants, de leur profil et de leurs résultats lors des épreuves d'écoute.

Les questions que nous venons d'illustrer sont toutes incluses dans le questionnaire, notre instrument de recherche, que nous allons présenter ci-dessous dans l'exemple d'une fiche d'activité utilisée en classe. Lors des deux premières études nous avons utilisé un questionnaire où les étudiants pouvaient cocher plusieurs réponses (questionnaire type 1); pour la troisième et quatrième étude, nous avons utilisé une version améliorée qui prévoit la possibilité de cocher plusieurs réponses en choisissant une valeur de 1 à 5 (questionnaire type 2). Nous soulignons donc que chaque choix proposé dans le questionnaire correspond aux questions sur les différents types de difficultés et de stratégies que nous venons de décrire et qui relèvent des études de plusieurs auteurs résumées par Vandergrift (2007) sur la compréhension orale des langues étrangères (*cf. 1.2.1*).

Dans la colonne à gauche du questionnaire on lit en filigrane à travers les options les stratégies suivantes:

- A. Bas-haut: choix 1
- B. Haut-bas: choix 2, 3,5
- C. Transparence sonore: choix 4

Dans la colonne à droite on reconnaît à travers les choix les difficultés suivantes:

- A. Dimension phonétique<sup>38</sup>:
  - Non-perception de certains phonèmes : choix 8
  - Non-segmentation des mots enchainés : choix 7
  - Le débit : choix 6
- B. Dimension psycholinguistique :
  - Non-reconnaissance des mots : choix 2
  - Non-interprétation en contexte de la signification d'un mot : choix 4
  - Oubli de ce qui a été entendu juste avant : 3
- C. Dimension du discours
  - Non-connaissance du thème : choix 1
  - Non-connaissance des structures morpho-syntaxiques : choix 9
  - Non-reconnaissance des connecteurs logiques : choix 5

---

<sup>38</sup> Notre choix de regrouper les questions selon les trois dimensions a été fait dans l'intention de faciliter la lecture, nous sommes conscients que les options indiquées dans la dimension phonétique sont des sujets abordés non seulement par la phonétique mais aussi par la psycholinguistique et que les problèmes de mémoire sonore relèvent également d'autres sciences que la psycholinguistique.

**EXEMPLE D'ACTIVITÉ EN IMMERSION, AVEC QUESTIONNAIRE DE TYPE 1**

(Cf. *Annexe 1* pour un autre exemple).

	<p>LEZIONE 6</p>	
---	------------------	---

**ESERCITAZIONE DI INTERCOMPRESIONE ORALE IN IMMERSIONE, SENZA PREPARAZIONE**

**GRUPPO A - LINGUA FRANCESE**

TIPO DOCUMENTO: *reportage* con intervista, tratto da TV 5

TITOLO: *Portrait d'un migrant*

ANTICIPAZIONE : VISIONE DEL VIDEO SENZA SUONO

Formula le ipotesi su ciò che ascolterai (chi, perché, che cosa, dove, quando, ecc.):

---

1. PRIMO ASCOLTO GLOBALE. Indica il senso generale che hai colto:

---

**CHE COSA HA FACILITATO LA TUA COMPRESIONE? COME HAI FATTO?**

1. Ho riconosciuto una o più parole da cui sono risalito al senso di una frase

2. Dal senso di una frase ho colto il significato di una o più parole

3. Conosco l'argomento trattato

4. Il suono di alcune parole assomiglia a suoni già sentiti in altre lingue

5. Le immagini del video hanno dato suggerimenti (luoghi, espressioni del viso, gesti, ecc.)

- Altro:

---

**CHE COSA HA OSTACOLATO LA COMPRESIONE?**

1. Non conosco l'argomento

2. Non identifico le parole

3. Dimentico quanto sentito poco prima

4. Riconosco una o più parole ma non riesco a rappresentare il significato

5. Non riconosco i connettori logici

6. L'eloquio è veloce

7. Non distinguo due o più parole successive nel flusso

8. Non riconosco alcuni fonemi

9. Non riconosco le strutture morfosintattiche

Altro \_\_\_\_\_

---

2. SECONDO ASCOLTO GLOBALE

Hai capito qualcosa in più rispetto al primo ascolto? Sì  No

Se sì, che cosa? \_\_\_\_\_

3. ASCOLTO PER SEQUENZE

Indica ciò che hai capito per ogni sequenza:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. ASCOLTO LEGGENDO LA TRASCRIZIONE

Indica quali sono gli elementi nuovi che hai colto con l'aiuto della trascrizione

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**EXEMPLE D'ACTIVITÉ AVEC PRÉPARATION ET QUESTIONNAIRE DE TYPE 2**

(Cf. Annexe 2 pour un autre exemple).

	<p>LEZIONE 6</p>	
<p><b>ESERCITAZIONE DI INTERCOMPRESIONE ORALE CON PRE-ASCOLTO- GRUPPO B</b></p>		
<p><b>LINGUA FRANCESE</b></p>		
<p>TIPO DOCUMENTO: <i>reportage</i> con intervista, da TV 5</p>		
<p>TITOLO: <i>Portrait d'un migrant</i></p>		
<p>ANTICIPAZIONE : VISIONE DEL VIDEO SENZA SUONO</p>		
<p>Formula le ipotesi su ciò che ascolterai (chi, perché, che cosa, dove, quando, ecc):</p>		
<p>_____</p>		
<p><b>ASCOLTO DEGLI OGGETTI SONORI OPACHI</b></p>		
<p>Ascolta gli elementi sonori leggendone la trascrizione nella tabella qui allegata e attribuisce il significato. L'ascolto sarà ripetuto tre volte.</p>		
<p>1. PRIMO ASCOLTO GLOBALE DEL VIDEO. Riconosci gli elementi ascoltati prima e indicali</p>		

2. SECONDO ASCOLTO GLOBALE E/O SEGMENTATO. Individua ed indica eventuali elementi sonori percepiti in più

Scrivi il senso generale che hai compreso.

**3. RIFLETTIAMO SULLE NOSTRE DIFFICOLTÀ E SULLE NOSTRE STRATEGIE DURANTE L'ASCOLTO**

Metti la crocetta sul numero che ritieni più vero per te, sapendo che ad ogni numero corrispondono i seguenti valori:

1 per niente - 2 un po' - 3 abbastanza - 4 molto - 5 moltissimo

**CHE COSA HA FACILITATO LA TUA COMPrensIONE?**

1.Ho riconosciuto una o più parole da cui sono risalito al senso di una frase	1 2 3 4 5
2.Dal senso di una frase ho colto il significato di una o più parole	1 2 3 4 5
3.Conosco l'argomento trattato	1 2 3 4 5
4.Il suono di alcune parole assomiglia a suoni già sentiti in altre lingue	1 2 3 4 5
5.Le immagini del video hanno dato suggerimenti (luoghi, espressioni del viso, gesti, ecc.)	1 2 3 4 5

Altro: \_\_\_\_\_

**CHE COSA HA OSTACOLATO LA TUA COMPrensIONE?**

1.Non conosco l'argomento	1 2 3 4 5
2.Non identifico le parole	1 2 3 4 5
3.Perdo l'inizio del discorso	1 2 3 4 5
4.Dimentico quanto ho sentito poco prima	1 2 3 4 5
5.Riconosco una o più parole, ma non riesco a rappresentare il significato	1 2 3 4 5
6.Non riconosco i connettori logici	1 2 3 4 5
7.L'eloquio è veloce	1 2 3 4 5
8.Non riesco a distinguere due o più parole successive nel flusso sonoro	1 2 3 4 5

9. Non riconosco alcuni fonemi	1 2 3 4 5
10. Non riconosco le strutture morfosintattiche (ad es. desinenze o radici di nomi, verbi e altre parti grammaticali)	1 2 3 4 5

Altro \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

<p>4. ASCOLTO LEGGENDO LA TRASCRIZIONE</p> <p>Indica quali sono gli elementi nuovi che hai colto con l'aiuto della trascrizione</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
---

**TABELLA DI OGGETTI SONORI PER L'ATTIVITÀ DI PREPARAZIONE ALL' ASCOLTO**

Pour l'usage de ce tableau-exemple nous renvoyons au paragraphe 4.3.1.4. En effet la façon d'utiliser ce support changeait au fur à mesure selon nos observations sur les participants : la première fois, nous l'avons soumis aux étudiants après l'écoute de l'enregistrement des mots français et sans les mots correspondants dans les autres langues ; la deuxième fois nous l'avons proposé en même temps que l'écoute des objets sonores et sans les significations car les étudiants essayaient de formuler des hypothèses. Ensuite nous avons proposé le tableau avec la transcription des objets sonores et avec la plupart des correspondants pour faciliter la reconnaissance du sens et leur repérage lors de l'écoute du document entier.

**Parole e sintagmi frequenti non trasparenti**

Portoghese	Spagnolo	Francese	Italiano
Sonho	sueño	rêve	sogno
		à vol d'oiseau	a volo d'uccello
		je voyais	io vedevo
		les côtes	le coste
		il faisait beau	Il tempo era bello
		je me suis assis	mi sono seduto
		mon radeau	la mia zattera
		a fui	è fuggito
		jusqu'ici	fino a qui
		je n'ai rien volé	non ho rubato niente
		personne	nessuno
		noyé	annegato
		qui a grandi	che è cresciuto
		chevronné	esperto

*La recherche-action*

		aperçoit	intravede
		le frêle esquif	la fragile barca
		bois	legno
		un morceau	un pezzetto
		une bâche	un telone
		le mât	l'albero (imbarcazione)
		un drap	un lenzuolo
		aucun	nessuno/alcuno
		l'eau	l'acqua
		il était déjà trempé	era già bagnato
		degrés	gradi
		essayer	provare
		pêcheurs	pescatori
		ce qui nous embête	ciò che ci infastidisce
		ça s'arrête là	questo si ferma qui
		papiers	documenti
		quitter	lasciare

**Toponimi**

Portoghese	Spagnolo	Francese	Italiano
		Calais	
		Angleterre	Inghilterra
		Afghanistan	
		La Manche	La Manica
		Douvres	Dover
		Royaume-Uni	Regno Unito
		Cap Blanc-Nez	

**Numeri**

Portoghese	Spagnolo	Francese	Italiano
		quatorze	quattordici
		douze	dodici
		treize	treddici

#### 4.3.2 Étude de cas IC orale 4: *la reconnaissance des mots*

Les résultats des études précédentes, qui seront analysées dans le chapitre 5, sont à la base de la quatrième étude de cas. À partir des principales difficultés et des stratégies perçues par les étudiants des cours précédents, cette étude se met en place avec l'objectif d'expérimenter de nouvelles méthodologies didactiques et dans le but de répondre à cette question de recherche (*cf. chapitre 7*) : comment faciliter la reconnaissance des mots dans leur forme lexicale (Llorca, 1992) et dans leur signification (Gremmo et Holec, 1990) ?

Sur le plan didactique ce cours d'intercompréhension orale prévoit l'alternance des méthodologies précédentes, celle *en immersion* (ICor 1) et celle *avec préparation* (ICor 2) et expérimente de nouvelles typologies méthodologiques, ci-dessous décrites, en tenant compte des observations ressorties pendant les activités des cours précédents et des analyses des études précédentes.

Du point de vue de la collecte et de l'analyse des données cette étude n'est pas comparable avec les trois premières études dont les cours étaient adressés à 18 étudiants ; en effet le cours en question a été conçu et réalisé pour deux étudiantes dont le profil des compétences linguistiques est élevé. Toutefois, ces caractéristiques contextuelles ont facilité l'expérimentation de nouvelles techniques didactiques, réutilisables dans l'avenir dans des cours d'IC orale pour des groupes nombreux, avec une attention particulière à l'IC au service de la didactique du français, langue qui n'a jamais été étudiée par l'une des deux participantes.

##### 4.3.2.1 Les participants :

Deux étudiantes en Relations Internationales (*Laurea Magistrale*, Université Ca' Foscari Venise) ;

- A: bilingue italien et espagnol, langue maternelle catalan, elle a étudié le français au lycée en Italie ;

- R: bilingue italien philippin, elle connaît bien l'espagnol, elle n'a jamais étudié le français.

##### 4.3.2.2 Les questions de recherche

Elles concernent la dimension didactique :

- Comment faciliter la reconnaissance des mots d'une langue inconnue ?

- Doit-on privilégier l'écoute globale (Vandegrift, 2007) ou la pré-écoute d'*objets sonores*? (Benveniste, 2009)?
- Est-ce que la mémorisation des mots avant l'écoute facilite la reconnaissance des mots opaques ?
- Comment stimuler les facteurs émotifs et cognitifs qui facilitent la compréhension orale ?

#### 4.3.2.3 Les instruments de recherche:

- Questionnaires remplis par les participants pendant les cours tout de suite après l'accomplissement de la tâche (*cf.* 4.3.1).
- Enregistrements de leurs réflexions à haute voix sur ce qu'elles étaient en train d'effectuer .
- Journal de bord de l'enseignante-chercheuse.

#### 4.3.2.4 Les objectifs d'apprentissage

Ils ont été définis sur la base du profil et des besoins spécifiques des étudiantes et en sélectionnant certains parmi les critères contenus dans le REFIC (Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension):

- Se familiariser avec le paysage sonore des langues romanes : portugais et français avec également une attention au catalan, langue parlée par une des étudiantes, et à l'espagnol, langue déjà connue par les deux étudiantes, mais utile pour la comparaison entre les langues traitées en simultané.
- Développer la compétence de compréhension et d'intercompréhension orale.
- Prendre conscience de ses propres difficultés et stratégies de compréhension orale.
- Savoir utiliser les stratégies de compréhension et d'intercompréhension globale et sélective :
  - savoir passer d'une langue à l'autre pour reconstruire le sens général d'un document oral ;
  - savoir exploiter ce qui a été compris dans une langue pour comprendre un document oral similaire dans une autre langue sur le même sujet.

#### 4.3.2.5 Les supports didactiques :

- vidéos tirés d'Euronews, TV 5, Miriadi, de type journalistique, sur différents sujet d'actualité ;
- enregistrements oraux des textes écrits tirés d'Eurom 5 ;
- textes écrits en plusieurs langues sur des thèmes proches des intérêts et des sujets d'étude des étudiantes (par exemple, sur les droits de l'homme, sur les thèmes de politique internationale) ;
- transcription du discours oral pour chaque document oral utilisé ;
- questionnaires sur papier : avec la double fonction de guider les étudiants dans l'exercice d'écoute ainsi que pour collecter les observations des participants sur les contenus écoutés, sur leurs stratégies et sur les obstacles à la compréhension ;
- enregistrements audio : réalisés pour la pré-écoute d'*objets sonores* (patronymes, toponymes, chiffres, syntagmes fréquents dans les informations) mots ou phrases isolés, extraits en amont du document oral, opaques et fréquents ;
- tableaux des correspondances lexicales entre les langues et des particularités grapho-phonologiques : outils facilitant l'activité comparative et la mémorisation.

#### 4.3.2.6 La méthodologie didactique

Les activités de compréhension et d'intercompréhension orale se sont déroulées selon les étapes ci-dessous illustrées, qui peuvent être lues à la lumière des phases du processus de compréhension décrites par Vandergrift (*cf. chapitre 1 et 4.3.1*) et à la lumière des suggestions proposées par Claire-Blanche Benveniste en 2009 (*cf. chapitre 2*) ainsi que des études de Cardona (2010) sur l'approche cognitivo-émotive (*cf. chapitre 1*). Comme dans le paragraphe précédent, le lien entre la pratique et la théorie qui a guidé l'élaboration des activités didactiques est mis en exergue dans le tableau suivant :

Méthodologie	Théorie
1. Anticipation: <ul style="list-style-type: none"> <li>• pré-connaissances encyclopédiques et linguistiques ;</li> <li>• recherche et mémorisation des mots liés au sujet abordé.</li> </ul>	1. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulation d'hypothèses, <i>Vandergrift, 2007.</i></li> <li>• Pré-écoute d'<i>objets sonores</i>, <i>Benveniste, 2009.</i></li> <li>• Approche cognitivo-émotive, <i>Cardona, 2010.</i></li> </ul>
2. Écoute globale et sélective en séquence.	2. Vérification, contrôle et solution, <i>Vandergrift.</i>
3. Écoute avec lecture de la transcription.	3. 3. Réflexion, comparaison écrit oral, <i>Vandergrift et Benveniste.</i>

Dans ce cours <sup>39</sup>, comme pour les cours précédents (ICor1, ICor2, ICor3), la phase initiale de chaque leçon est dédiée à la sollicitation des connaissances encyclopédiques et linguistiques préalables sur le thème qui sera abordé dans le document sonore prévu et donc à la formulation des hypothèses (Vandergrift, 2007). A la différence des cours précédents, on demande aux étudiants de rechercher les mots liés au thème proposé, qu'ils estiment probables et fréquents, de les proposer en italien et de trouver les mots correspondants dans les autres langues. Les mots sont recherchés dans le stock de leur mémoire, en sollicitant ainsi leurs connaissances linguistiques et/ou culturelles ou dans les dictionnaires.

Ensuite les étudiants se servent de ces mots pour créer des tableaux des correspondances lexicales entre les différentes langues romanes (portugais, espagnol, catalan, français et italien), chose qui facilite la systématisation du lexique sur lequel ils ont travaillé. De cette façon l'attention et la curiosité des étudiants reste active/vive, les participants se sentent acteurs de leur apprentissage et leur implication directe est préférable à la proposition d'éventuels tableaux des correspondances lexicales préétablis par l'enseignant et proposés avant l'écoute. En outre, la recherche du lexique et la construction des tableaux des

---

<sup>39</sup> La méthodologie didactique présentée dans ce paragraphe s'est mise en place au milieu du cours suite aux observations sur le comportement des participantes lors des leçons précédentes où des différentes techniques ont été adoptées (cf. chapitre 5). On a choisi d'illustrer cette typologie car, en s'appuyant sur les résultats des analyses de nos études exploratoires, elle semble proposer de nouveaux éléments à la recherche de nouveaux parcours didactiques en IC.

correspondances lexicales s'avèrent des activités qui non seulement facilitent la mémorisation du lexique en plusieurs langues, mais aussi ils deviennent objet de l'activité de pré-écoute.

En effet, ce type d'activité, en accord avec Cardona (2010), provoque des émotions (goût pour la découverte, surprise, confiance en soi, perception de sa propre autonomie) et pour cette raison elle facilite la mémorisation et l'apprentissage (cf. 1.3.1). Ensuite, avant le visionnement de la vidéo on propose la lecture des mots, insérés dans les tableaux, accompagnée de l'audio : les mots retrouvés par les étudiants peuvent être lus à haute voix par l'enseignant ou par les participants qui maîtrisent parfaitement une des langues ou par un enregistrement. Ainsi on applique une des suggestions de Claire-Blanche Benveniste (2009) comme on écrivait dans le chapitre 2 sur la pré-écoute des *objets sonores*. Toutefois, en tenant compte des résultats des deux premières études de cas (cf. chapitre 5), contrairement aux deux premiers cours, ICor1 et 2, où les *objets sonores* ont été tirés en amont des documents sonores choisis (cf. 4.3.1), dans ce cours (ICor4) les *objets sonores* ont été choisis par les participants même, guidés par l'enseignant, sur la base du thème abordé dans la vidéo. L'attention était ainsi adressée aux champs sémantiques liés au sujet de la leçon.

L'écoute globale de la vidéo ou de l'enregistrement est toujours suivi par une écoute en séquence ; les étudiants reconstruisent, en italien, le sens général saisi, dans un premier temps individuellement ensuite dans le groupe-classe. Selon les consignes proposées par l'enseignant (cf. Annexe 6) on alterne l'écoute d'une séquence pour rechercher le sens global avec l'écoute de séquences de type sélectif pour essayer de distinguer dans le flux sonore les mots pré-écoutés. Pour finir, la dernière écoute avec la lecture de la transcription permet de vérifier les hypothèses proposées au départ ainsi que d'éclaircir le sens des mots opaques à l'oral.

## *Chapitre 5*

### **Difficultés et stratégies d'intercompréhension orale dans les cours collectifs ICor1 et ICor2**

Lorsqu'on écoute une langue étrangère proche mais jamais étudiée formellement, on identifie des mots qu'on associe spontanément au sens des mots appartenant à la langue maternelle ou à une autre langue de son répertoire. Toutefois on a l'impression que la vitesse du discours écouté nous empêche de tout comprendre ; parfois on saisit le sens général, mais les détails nous échappent, parfois on identifie certains mots mais le sens global reste flou. C'est une expérience récurrente en milieu naturel et informel ainsi que dans un contexte formel en situation d'apprentissage. Les expérimentations sur la reconnaissance des mots isolés (Jamet, 2007) ont montré que les présupposés pour l'intercompréhension orale existent. Le pas suivant est de connaître la nature des difficultés ainsi que les stratégies de la compréhension et de l'intercompréhension orale afin de trouver les clés pour construire un parcours didactique efficace. C'est l'objectif de notre étude qui est illustrée dans ce chapitre à partir des connaissances théoriques sur le mécanisme de compréhension orale d'une langue étrangère (Vandergrift, 2007) et des résultats de notre recherche-action dans les cours IC orale 1 et 2 qui explorent, sur le plan cognitif et métacognitif, la perception des apprenants sur les difficultés rencontrées et sur les stratégies utilisées pendant une tâche de compréhension orale du français, du portugais et de l'espagnol.

#### **5.1 Les difficultés dans l'intercompréhension orale : l'analyse des données et les résultats**

La situation d'enseignement (objectifs, méthodologie didactique, etc.) le contexte de la recherche (questions, profil des participants, instruments, etc.) ont été décrits et nous présentons ici les résultats de l'analyse des données qui proviennent des réponses aux questionnaires soumis aux participants lors de chaque cours<sup>40</sup>. L'analyse nous révèle la nature des différentes difficultés perçues par les participants pendant l'écoute du français,

---

<sup>40</sup> Pour le questionnaire, voir 4.3.1.6, pour l'analyse des données détaillée voir *Annexe 3 et 4*.

du portugais et de l'espagnol et leur ordre d'importance. Les pourcentages indiqués ont été obtenus sur la base du nombre total des réponses. Cela est représenté par les graphiques ci-dessous, regroupés en deux sous-paragraphes, l'un pour le premier cours en immersion et l'autre pour le deuxième cours avec préparation propédeutique. Pour faciliter la lecture des graphiques, nous précisons le sens des mots utilisés pour chaque catégorie qui bien sûr correspond aux mêmes catégories proposées dans le questionnaire et nous rajoutons entre parenthèse des exemples de commentaires prononcés fréquemment par les participants sur le type de difficulté rencontrée.

Nature des difficultés :

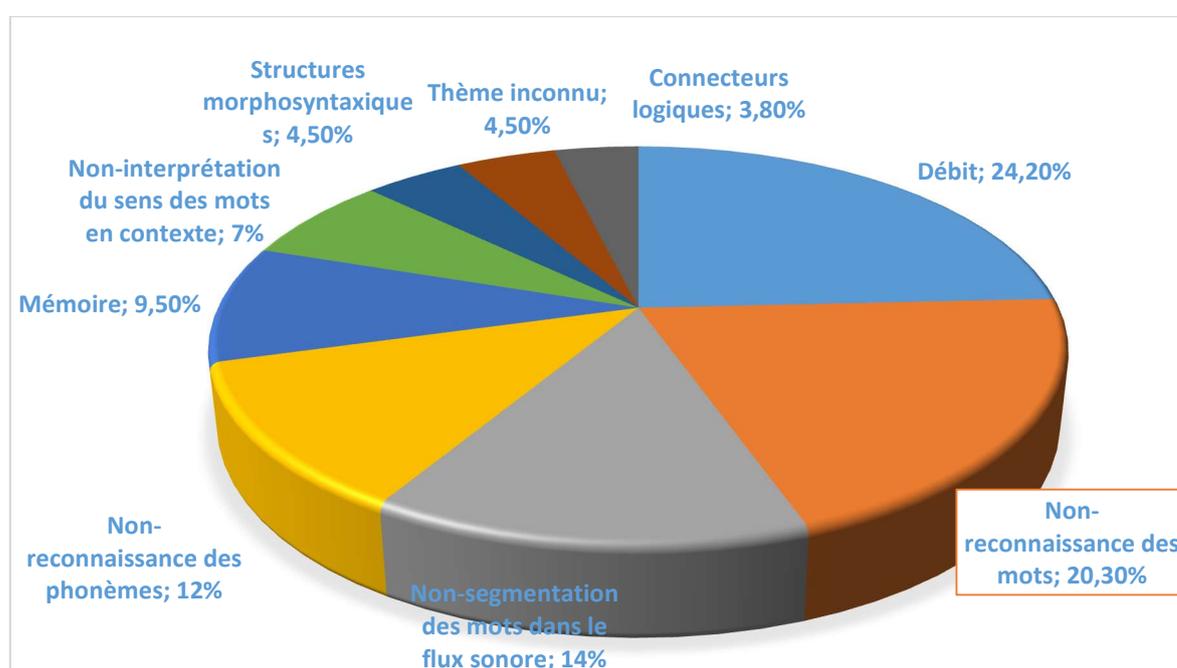
- Débit : la vitesse du flux sonore (*parlano troppo velocemente*) ;  
Non-reconnaissance des mots : non identification des mots dans la forme et dans le sens (*non saprei ripetere la parola, non ne capisco il significato*) ;
- Non-segmentation des mots dans le flux sonore : non distinction des mots dans l'enchaînement du discours (*se avessi ascoltato le parole distintamente le avrei forse riconosciute più facilmete, ma nel flusso sono indistinguibili, si confondono*) ;
- Non-reconnaissance des phonèmes : non identification des sons (*non ho mai sentito certi suoni, non corrispondo a quelli conosciuti nella mia lingua*) ;
- Mémoire : oubli de ce qui a été entendu juste avant (*non ricordo più cosa si diceva prima*) ;
- Non-interprétation du sens des mots en contexte : le mot est identifié dans sa forme, mais dans le contexte sa signification n'est pas comprise (*riconosco questa parola, ma non capisco cosa vuol dire in questa frase*) ;
- Structures morpho-syntaxiques : manque de connaissances morpho-syntaxiques (*non so riconoscere che è un verbo al passato, al futuro*) ;
- Connecteurs logiques : manque de connaissances des connecteurs (*non sapevo che fosse una congiunzione causale*) ;
- Thème inconnu : manque de connaissances sur le sujet abordé (*non avevo mai sentito parlare di questo argomento*).

### 5.1.1 Les résultats. Cours ICor1 : intercompréhension en immersion

Chaque graphique se réfère à une langue différente et représente la nature des difficultés, exprimées par les participants, dans leur ordre d'importance.

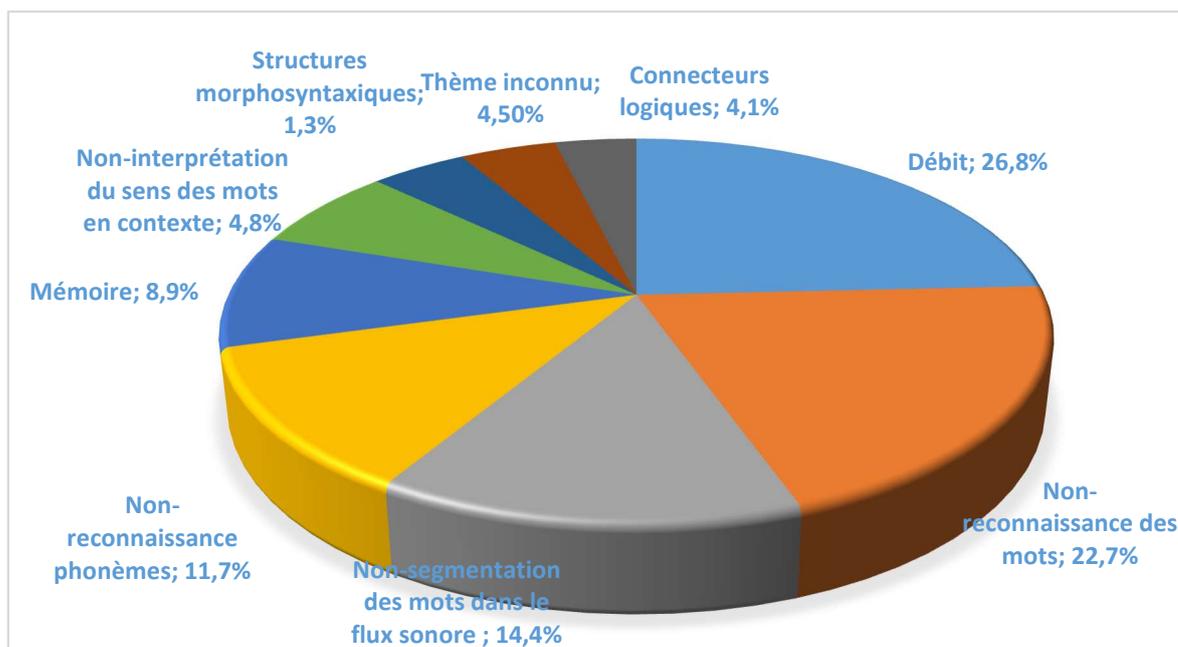
Difficultés perçues par les participants à l'écoute du français

Pourcentage obtenu sur le nombre total des réponses (N=157)



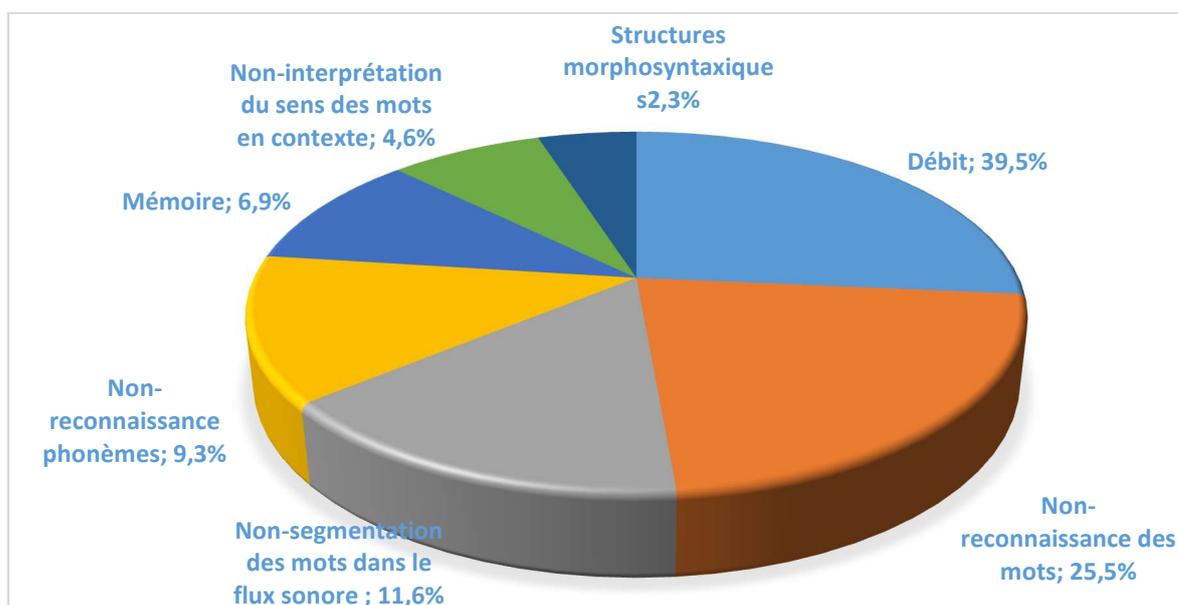
Difficultés perçues par les participants à l'écoute du portugais.

Pourcentage obtenu sur le nombre total des réponses (N=145)



Difficultés perçues par les participants à l'écoute de l'espagnol

Pourcentage obtenu sur le nombre total des réponses (N=43)



### 5.1.2 Interprétations des résultats - Cours ICor 1

Les chiffres ci-dessus montrent que pour les trois langues la difficulté principale perçue par les participants est le débit (24,2% en français, 26,8% en portugais, 39,5% en espagnol), suivie par la non-reconnaissance des mots (20,3% en français, 22,7% en portugais, 25,5% en espagnol). La première peut être une des causes de la deuxième en contribuant ainsi aux difficultés de distinction des mots dans le flux sonore, en effet la non-segmentation des mots est au troisième rang (14% en français, 14,4% en portugais, 11,6% en espagnol).

La perception des phonèmes inhabituels (12% en français, 11,7% en portugais, 9,3% en espagnol) est suivie par des difficultés de mémoire (9,5% en français, 8,9% en portugais, 6,9% en espagnol) lorsqu'on oublie ce qui a été écouté juste avant ; cela peut être une conséquence de l'effort soutenu pour l'identification lexicale et pour la recherche de la signification des mots.

Pour finir, on relève également des situations où les mots sont reconnus dans le flux sonore, mais l'interprétation de leur signification est un obstacle, même si en mesure inférieure par rapport aux autres types de difficulté (7,7% en français, 4,8% en portugais, 4,6% en espagnol).

Par conséquent, dans la perception des étudiants les difficultés principales se situent plus au niveau perceptif sonore et lexical qu'au niveau contextuel où au contraire interviennent des stratégies compensatoires de type haut-bas (Cf. 5.2).

Cela confirme les observations de Vandergrift (2007) sur les difficultés typiques de l'auditeur inexpert qui se sert des stratégies de compréhension de type bas-haut :

- il se concentre sur des unités individuelles ;
- il a tendance à traduire mot par mot sans essayer de saisir le sens général;
- le décodage est lent ;
- il accumule les informations dans la mémoire de travail.

Il s'agit donc des caractéristiques qu'on observe habituellement dans la pratique en situation d'apprentissage : la lenteur dans le traitement des informations écoutées en opposition à la vitesse du discours oral qui est perçue par les étudiants comme le principal facteur de difficulté.

La non-reconnaissance des mots et la non-segmentation dans le flux sonore sont des facteurs de difficulté qui peuvent être expliqués également par les études en psycholinguistique. Selon les observations de Harley (2008), qui cite les études de Foss et Blank (1980), dans le traitement du discours oral on utilise un code pré-lexical (*prelexical code*) et un code post-lexical (*postlexical code*). Le premier relève de la représentation sonore et de l'analyse acoustique alors que le deuxième relève de l'accès au lexique. Cette distinction nous renvoie aux études sur la perception phonétique et syllabique d'un côté (*cf. 1.2.2*) et aux études sur la reconnaissance lexicale de l'autre côté (*cf. 1.2.3*). Comme nous avons écrit dans le chapitre 1, selon les études de Harley (2008), l'auditeur a tendance à traiter chaque segment perçu dans le discours comme la représentation d'un mot possible (*possible-word constraint*). Par conséquent, dans la langue maternelle ou en cas de bilinguisme, les segmentations qui aboutissent à des mots impossibles, comme par exemple des consonnes isolées, sont refusées<sup>41</sup>.

Dans notre étude où les étudiants sont dans une situation didactique d'IC les stratégies de segmentation sont celles qui sont habituellement et inconsciemment utilisées pour distinguer les mots dans leur langue maternelle (Harley, 2008), comme nous l'avons expliqué dans le premier chapitre (*cf. 1.2.2.*) et il va y avoir une étape intermédiaire : 1) perception, 2) association de l'inconnu au connu, 3) reconnaissance du mot possible. Et c'est dans le travail de comparaison lié à la transparence des mots que se situera la difficulté ; par exemple pour un italoophone il est difficile de reconnaître le mot français *sûr* dont l'équivalent en italien est *sicuro*, puisque souvent les consonnes intervocaliques ont disparu en français et l'image sonore du mot français apparaît trop éloignée du congénère. Par conséquent, au niveau didactique la connaissance des caractéristiques grapho-phonologiques et phonétiques des langues en apprentissage conscient pourrait faciliter la segmentation comme cela était proposé dans les activités de Galanet.<sup>42</sup>

Concernant la reconnaissance lexicale, la plupart des études en psycholinguistique mettent en exergue le rôle fondamental de la première syllabe dans l'activation et ensuite dans la sélection des mots avant d'accéder aux propriétés sémantiques et syntaxiques (*Théorie de la*

---

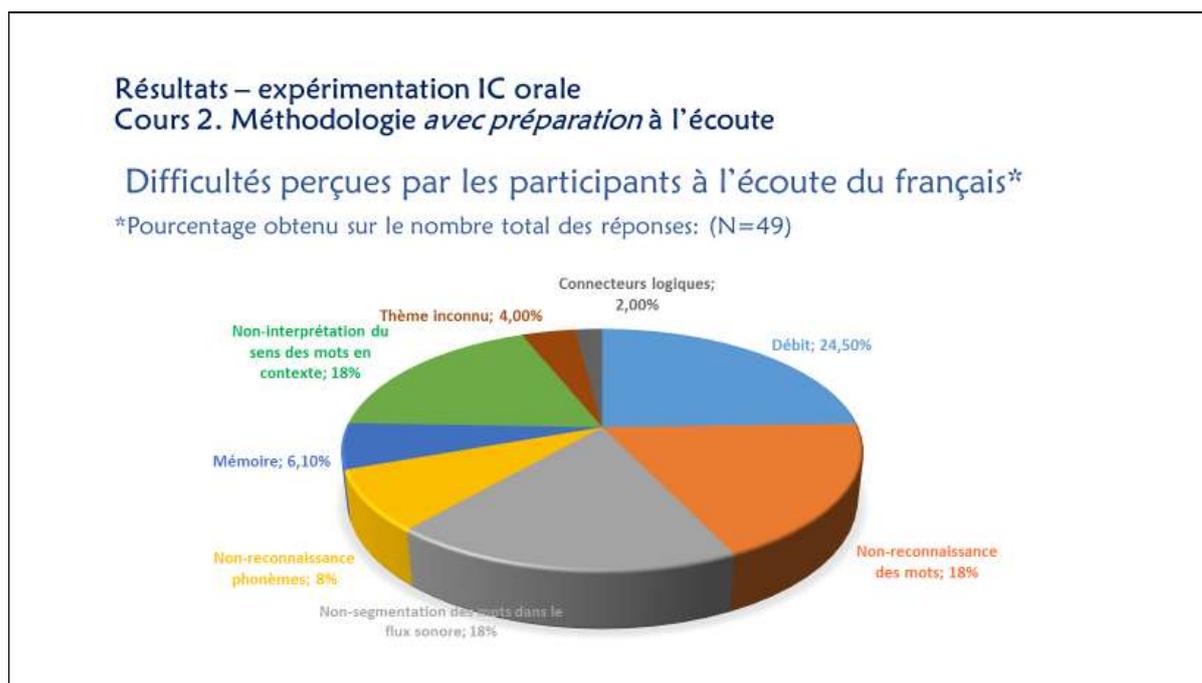
<sup>41</sup> Pour mieux expliquer ce concept lié aux problèmes de segmentation, nous citons l'exemple utilisé par Harley (2008:p.259) : *the segmentation of "fill a green bucket" will be preferred to "filigree n bucket" because the latter results in an unattached "n" sound.*

<sup>42</sup> Les activités Galanet sont actuellement accessibles à la page [http://deste.umons.ac.be/\\_galanet\\_temp/ressource/index.php](http://deste.umons.ac.be/_galanet_temp/ressource/index.php)

cohorte proposée par Marslen-Wilson en 1987, le modèle TRACE proposé par McClelland and Elman en 1986). Par conséquent les mots écoutés dans une langue étrangère, tout en appartenant à la même famille, sont plus difficiles à reconnaître en présence de différences sur cette première syllabe (Jamet, 2009). Cette difficulté a été souvent remarquée pendant les expérimentations comme par exemple l'opacité du mot français *défi* (*sfida* en italien) pour les étudiants italophones.

### 5.1.3 Les résultats. Cours ICor 2 : intercompréhension avec préparation

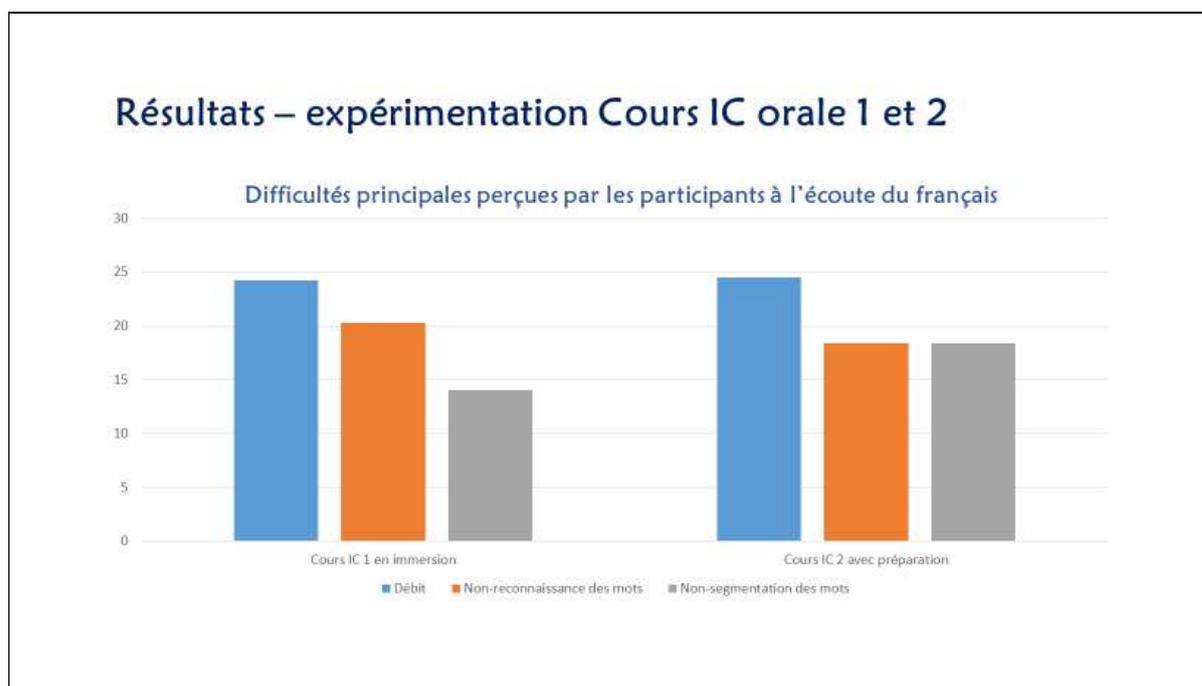
Les résultats que nous allons illustrer se réfèrent à la seule intercompréhension du français, car les données disponibles sur les autres langues sont moins nombreuses. Cela est dû surtout à des raisons didactiques : la soumission de la même typologie de questionnaire à chaque leçon aurait alourdi le déroulement des activités et diminué la motivation des participants ; la durée de chaque leçon, qui prévoyait, des activités propédeutiques à l'écoute, ne permettait pas de traiter toutes les trois langues dans la même session ; des questionnaires différents ont été alternés afin de collecter des données non seulement sur la nature des difficultés, mais aussi sur les effets des différentes méthodologies (en immersion/avec préparation) au niveau de la compréhension qui seront abordés dans le paragraphe suivant.



#### 5.1.4 Interprétations des résultats - Cours ICor 2

Comme pour le Cours ICor 1, les résultats ont été obtenus par les données provenant des questionnaires qui ont été remplis par les participants pendant ou tout de suite après la tâche d'écoute. Les résultats montrent la nature des principales difficultés de compréhension orale perçues par les étudiants pendant les cours d'IC orale avec des activités propédeutiques. L'ordre d'importance voit en première position le débit (24,50%), suivi par la non-reconnaissance des mots dans le flux sonore (18%) et par la non-segmentation (18%).

Concernant la langue française, la comparaison entre les résultats du Cours ICor1 et du Cours ICor 2 est représentée par le tableau ci-dessous.



Les résultats montrent que dans les deux situations d'expérimentation la nature et l'ordre d'importance des principales difficultés de compréhension sont les mêmes :

- le débit,
- la non-reconnaissance des mots (le mot est entendu, mais le sens n'est pas compris),
- la non-segmentation des mots (malgré la connaissance d'un mot, on ne l'identifie pas dans le flux sonore).

On remarque un léger écart au niveau de la non-reconnaissance des mots dont le pourcentage est inférieur dans la situation avec pré-écoute (cours IC 1 : 20,30%, cours IC 2 : 18%). Cela

nous conduit à une autre comparaison sur le plan didactique et à la question : la compréhension est-elle plus facile avec ou sans pré-écoute des *objets sonores* ? Pour cette réflexion les résultats de l'expérimentation du Cours ICor2 nous donnent ces éléments : selon 59% des participants (N. 29), la compréhension est plus facile sans pré-écoute car ils soulignent les difficultés suivantes lors d'une pré-écoute *d'objets sonores* :

- oubli des mots pré-écoutés,
- non repérage du mot dans le flux sonore malgré le fait qu'il ait présenté auparavant,
- perte de vue du sens général en se concentrant sur les mots entendus auparavant, comme dans une écoute de type sélectif.

Les résultats de cette étude montrent que l'hypothèse de la pré-écoute des *objets sonores* (selon les suggestions de Claire Blanche-Benveniste, 2009) ne semble pas significative, toutefois les résultats ci-dessus peuvent être dus à la méthodologie d'enseignement. Dans cette expérimentation la pré-écoute était centrée sur des mots isolés, extraits en amont du document oral, opaques et fréquents (patronymes, toponymes, chiffres, syntagmes fréquents dans les informations); dans une prochaine expérimentation il serait souhaitable de proposer un parcours incluant une pré-écoute centrée sur ces mêmes objets sonores, mais insérés en contexte sémantique (*cf. 4.3.2 et chapitre 7*).

## **5.2 Les stratégies dans l'intercompréhension orale : l'analyse des données et les résultats**

Comme pour l'analyse des difficultés, le contexte de l'expérimentation est décrit dans le chapitre 4 (*Cf. 4.3.1*); les pages suivantes illustrent les résultats de l'analyse des données<sup>43</sup> collectées par les questionnaires soumis aux participants pendant la tâche d'intercompréhension orale en français, portugais et espagnol. Les étudiants ont répondu à la question *Qu'est-ce qui a facilité ta compréhension ?* en cochant une ou plusieurs croix parmi les différents choix proposés (*cf. 4.3.1.6*). Les résultats sont représentés par des chiffres indiquant le nombre de fois où chaque réponse a été cochée pour chaque langue. Les chiffres sont ensuite interprétés. Les graphiques montrent en premier les résultats obtenus pour le cours ICor1 et pour chaque langue et ensuite les résultats provenant du cours ICor2. Pour faciliter la lecture des graphiques, nous précisons le sens des mots utilisés pour chaque

---

<sup>43</sup> Pour l'analyse détaillée voir les Annexes 3 et 4.

catégorie qui bien sûr correspond aux mêmes catégories proposées dans le questionnaire sur les stratégies utilisées par les participants.

Nature des stratégies :

- Bas-Haut , du mot à la phrase: à partir du sens d'un mot ou de plusieurs mots, il est possible de comprendre le sens de la phrase.

- Haut-Bas, de la phrase au mot : à partir du sens général de la phrase, il est possible de reconnaître le sens d'un ou de plusieurs mots.

- Ressemblance : la similarité des mots entendus dans leur forme et dans leur sens par rapport aux mots connus dans sa propre langue maternelle ou d'autres langues romanes.

- Images : les images de la vidéo.

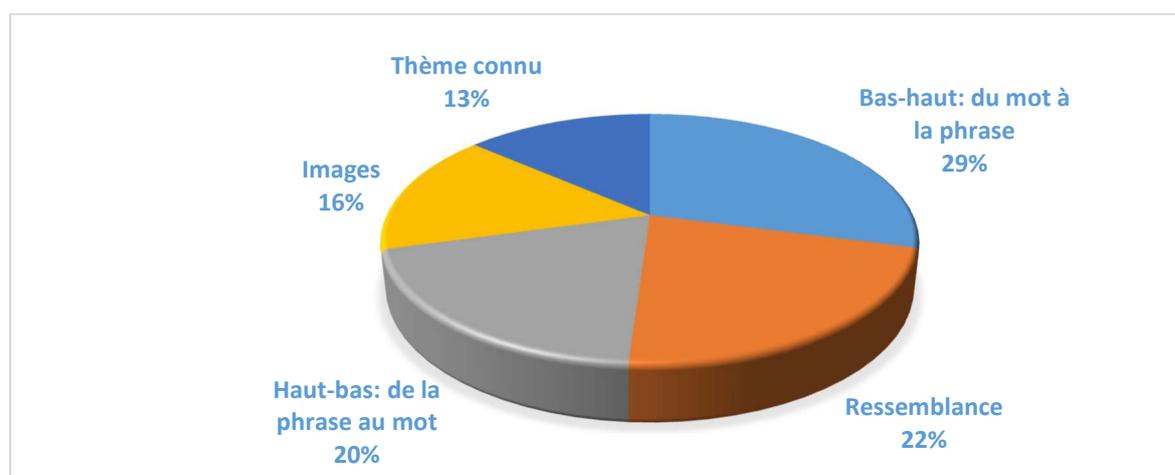
- Thème connu : connaissance du sujet abordé.

### 5.2.1 Les résultats. Cours ICor 1 : intercompréhension en immersion

La nature et l'ordre d'importance des stratégies d'intercompréhension orale dans la perception des participants sont ainsi illustrées pour chaque langue.

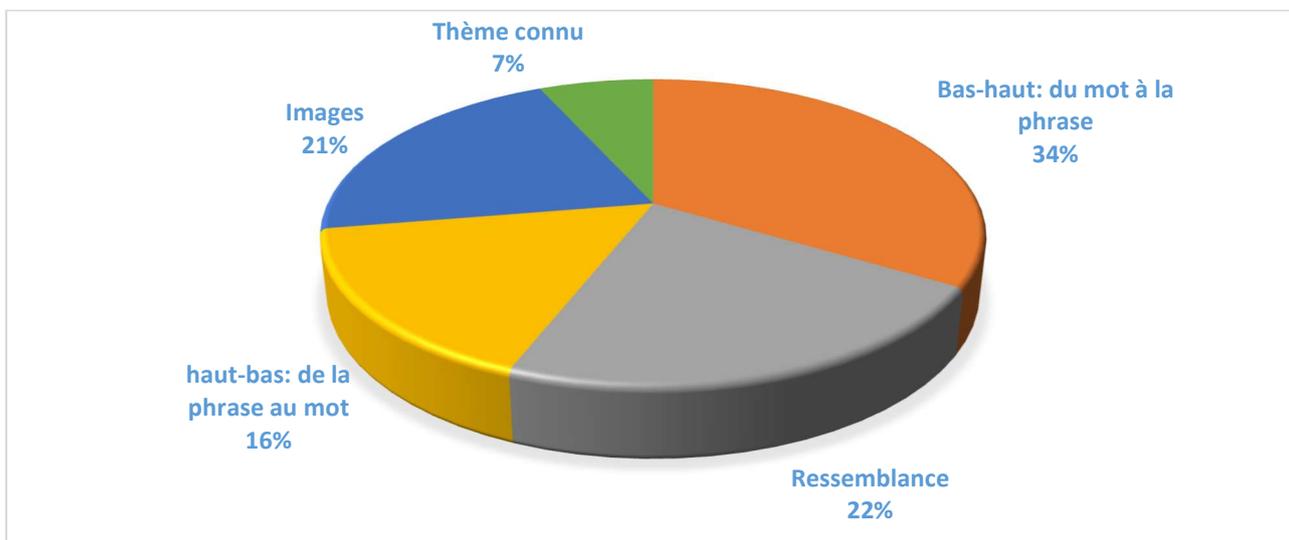
#### Stratégies utilisées pour l'écoute du français

Pourcentage obtenu sur le nombre total des réponses (N=133)



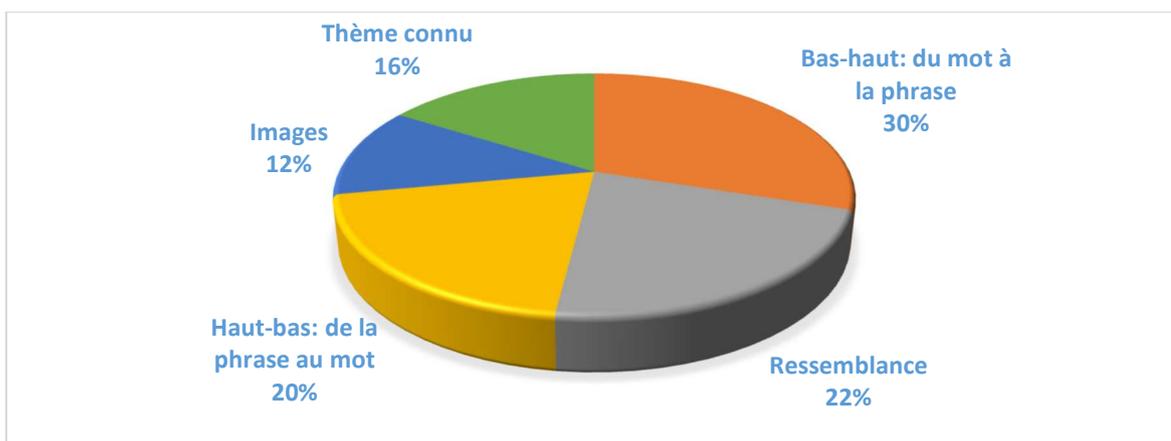
### Stratégies utilisées pour l'écoute du portugais

Pourcentage obtenu sur le nombre total des réponses (N=133)



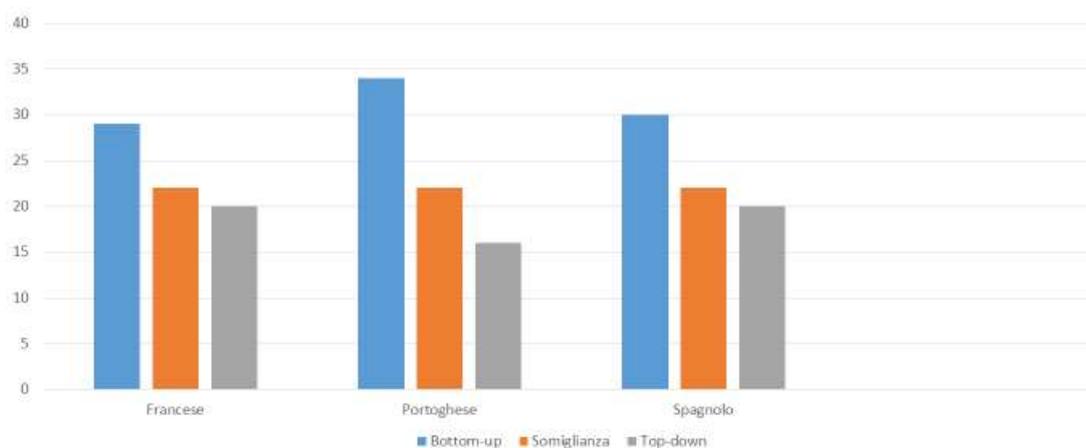
### Stratégies utilisées pour l'écoute de l'espagnol

Pourcentage obtenu sur le nombre total des réponses (N=50)



Le graphique suivant permet une comparaison plus immédiate entre les trois langues.

## Risultati – sperimentazione IC orale Le strategie



### 5.2.2 Interprétations des résultats – Cours IC or 1

L'analyse met en lumière la dominance des stratégies *bas-haut* pour la compréhension des trois langues, suivies par la ressemblance des sons. Les stratégies haut-bas se situent en troisième position pour le français et l'espagnol (20%) et elles sont suivies par l'aide des images (16% pour le français, 12% pour l'espagnol) ; en revanche pour le portugais les images sont légèrement plus influentes (21%) que les stratégies *haut-bas* (16%).

Concernant les stratégies de compréhension *bas-haut*, grâce auxquelles à partir d'un mot reconnu on remonte au sens d'une phrase, leur importance par rapport aux autres stratégies, semble confirmer les observations de Vandergrift (2007) sur les auditeurs moins experts qui ont la tendance à se concentrer sur l'identification des unités individuelles, de chaque mot, avant de saisir le sens général de la phrase (cf. 5.1.2), ce qui ralentit le processus de décodage par rapport à un auditeur expert. . En outre, ce résultat semble cohérent avec l'indication de la part des participants sur le débit comme difficulté principale. En effet, lorsqu'on concentre toute l'attention sur la reconnaissance des unités individuelles, le ralentissement du décodage devient nécessaire dans la tentative de saisir le plus grand nombre possible de mots. La vitesse du discours est ainsi compensée par l'intervention d'autres stratégies, telles que l'exploitation de la ressemblance et le contexte : la première stratégie permet donc la reconnaissance des mots en s'efforçant de percevoir les similarités avec les langues connues,

la deuxième stratégie du recours au contexte est largement affirmée par les résultats ci-dessus en regardant les pourcentages sur les stratégies haut-bas, ce qui confirme les observations de Jamet (2007) et Martin E. (2015) que nous avons indiquées dans le premier chapitre (cf. 1.1).

La ressemblance, en tant que stratégie, se réfère à la transparence lexicale, formelle et sémantique : le son perçu renvoie aux significations des mots similaires dans la langue maternelle ou dans d'autres langues connues. La deuxième position réservée à cette stratégie dans notre analyse, démontre l'importance d'une stratégie utilisée spontanément par les étudiants et confirme les théories des chercheurs en intercompréhension écrite et orale qui considèrent la transparence lexicale comme un des fondements de la méthodologie IC (Jamet, 2013 ; Martin E., 2015). Toutefois, si l'identification lexicale et grammaticale à l'écrit est facilitée par la graphie, la reconnaissance de mots similaires à l'oral mériterait d'être objet de nouvelles études pour mettre en lumière les facteurs de reconnaissance. En explorant les études existantes, Jamet (2007), indique la première syllabe, la longueur des mots et le nombre des phonèmes communs parmi les facteurs de reconnaissance des mots français isolés de la part d'étudiants italophones. Dans le domaine de la psycholinguistique, les études sur les congénères, *cognates* en anglais, peuvent également donner leurs apports à notre recherche. Bien que, comme écrit Ton Dijkstra (2004), peu d'études aient été effectuées sur la reconnaissance des *cognates*, mots dont la prononciation est similaire et notamment sur les *interlingual homophones*, mots avec une prononciation similaire, mais différents dans la signification (par exemple, *espérer* en français et *esperar* en espagnol qui signifie *attendre*).

Dans notre étude de cas, s'agissant d'étudiants qui connaissent une langue romane en plus de leur langue maternelle, les conclusions de Dijkstra sur le processus de reconnaissance des *cognates* et des *interlingual homophones* chez les bilingues peuvent contribuer à expliquer nos résultats et notamment lorsque dans le modèle BIA + (Dijkstra, 2002), le chercheur propose que le lexique mental bilingue est intégré et son accès n'est pas sélectif (cf. 1.2.3.1). Par conséquent, pour les bilingues les représentations phonologiques et sémantiques s'activent en L1 aussi bien qu'en L2 lors de la reconnaissance de mots prononcés. Cela nous conduit à formuler l'hypothèse que pour nos étudiants qui connaissent une deuxième langue romane, mais dont le lexique n'est pas encore bilingue, les représentations phonologiques et sémantiques s'activent en L1 et en L2 en même temps.

En revenant sur les résultats de notre analyse, concernant la stratégie *haut-bas*, grâce à laquelle, le contexte de la phrase facilite la reconnaissance du sens des mots inconnus, la troisième position par rapport aux stratégies précédentes, pourrait s'expliquer pour sa nature compensatoire face aux difficultés rencontrées par les étudiants inexperts qui, comme on a déjà observé, ont tendance à concentrer leur attention mot par mot avant de comprendre l'ensemble du discours.

Pour finir, on observe que selon la phrase écoutée les mêmes étudiants indiquent leur choix pour une stratégie ou l'autre sans manifester une préférence constante pour la même typologie, ce qui démontre que les différentes stratégies interagissent (Vandergrift, 2007). Cette interaction a été également observée dans les expérimentations en psycholinguistique conduites par Dijkstra (2014) qui montrent comment le contexte de la phrase peut influencer l'activation des représentations dans l'identification bilingue des mots même si ce n'est pas encore clair quels facteurs ont un impact sur le degré de modulation et comment ils interagissent (*cf.* 1.2.3.1).

### 5.2.3 Les résultats et l'interprétation. Cours ICor 2 : intercomprension avec préparation

#### Risultati – sperimentazione IC orale Corso 2. IC con preparazione all'ascolto

#### Strategie di comprensione orale secondo la percezione dei partecipanti



Les données montrent que pour le français la stratégie la plus utilisée est la stratégie bas-haut (30%) avec le support des images (30%). La ressemblance est en deuxième position

(21,7%). Pour le portugais c'est la ressemblance qui joue un rôle dominant (32%), suivie par les stratégies bas-haut (28%) et par les images (28%). Pour l'espagnol, l'accès à la compréhension a lieu à travers les mécanismes haut-bas (38,8%) et donc à partir du contexte et des connaissances linguistiques préalables. La ressemblance (27,7%) et les images (22,20) suivent dans l'ordre d'importance.

Selon nos interprétations, si pour l'espagnol dont la plupart des participants ont déjà une connaissance, la stratégie dominante est de type haut-bas, activée par les connaissances linguistiques préalables et par la proximité avec l'italien, pour le français et pour le portugais la stratégie est de type bas-haut. Cela est plus évident à l'écoute du français, langue plus distante par rapport au portugais où la ressemblance des mots apparaît plus importante et facilite la compréhension dans une mesure plus large qu'en français (32% à l'écoute du portugais, 21,7 % en français).

Pour conclure, si on compare les résultats des deux études IC orale 1 en immersion et IC orale 2 avec préparation, les stratégies principales dans les trois langues et dans les deux études sont les mêmes et dans le même ordre d'importance : bas-haut, ressemblance, haut-bas. Une légère différence entre les deux cours apparaît pour l'espagnol : dans le cours avec pré-écoute la stratégie haut-bas est plus influente. Encore une fois, comme pour la nature des difficultés, ces résultats confirment l'hypothèse de Vandergrift: la stratégie de l'auditeur expert est de type haut bas. Les auditeurs en espagnol, dans le groupe des participants, ont un profil dont les caractéristiques sont proches de celles d'un auditeur expert par rapport aux autres langues. Enfin, même dans la deuxième expérimentation on remarque que, par rapport aux activités sans préparation, les activités de pré-écoute ne semblent pas avoir un impact différent sur les stratégies de compréhension ou sur la diminution des difficulté (Cf. 5.1.4)

### **5.3 Conclusions : suggestions pour les parcours didactiques et pour la recherche**

Tout en tenant compte des limites des deux premières études exploratoires, les résultats des expérimentations conduites à l'Université Ca' Foscari de Venise suggèrent de nouvelles pistes d'intervention sur le plan didactique et sur le plan de la recherche qui sont présentées ci-dessous.

### 5.3.1 Implications didactiques

Au niveau didactique, les réflexions sur les principales difficultés détectées par notre étude mettent en lumière des lignes directrices dans la mise au point d'activités *ad hoc* visant à réduire les obstacles à la compréhension et à l'intercompréhension ainsi qu'à renforcer les compétences de réception. Ainsi par rapport au problème du débit, Claire Blanche-Benveniste (2009) a avancé l'hypothèse de varier la vitesse du discours oral. Si la source sonore était écoutée à trois débits différents, du plus lent au plus rapide, on faciliterait la compréhension. À côté du ralentissement, la répétition de l'écoute joue son rôle également. Pendant nos expérimentations en observant la réaction des étudiants, nous avons remarqué que l'écoute du discours à trois vitesses alourdit le rythme de la leçon qui peut apparaître ennuyeuse. En revanche la répétition de l'écoute des séquences du discours est perçue comme utile par les participants car la répétition réduit les difficultés dues à la vitesse et donc elle permet de mieux saisir ce qui n'était pas reconnu avant et de compenser les difficultés de mémoire.

Concernant le problème de non-segmentation, des activités pour habituer l'oreille au son de la langue, pour la prononciation, pour reconnaître des pauses et les intonations sont souhaitables comme cela a été mis en évidence par les études de Vandergrift (2007) sur la compréhension des langues étrangères et comme cela a été recommandé par les études de Martin E. (2015)<sup>44</sup> sur l'IC orale. Lors de nos expérimentations, nous n'avons pas pu concevoir et réaliser des activités pointues sur la prononciation, sur les pauses et sur les intonations à cause des contraintes de temps, mais nous estimons que ce type d'activité pourrait s'intégrer d'une façon complémentaire aux activités d'écoute *en immersion*. En effet, plusieurs fois certains étudiants ont manifesté le souhait de savoir bien prononcer les nouveaux mots appris pendant l'activité de compréhension orale. Si les participants savent bien prononcer les nouveaux mots appris, ils sauront les reconnaître lors des prochaines écoutes.

Par rapport aux difficultés de reconnaissance des mots et de reconstruction de leur signification, on a déjà mentionné la proposition de Claire Blanche-Benveniste de faire

---

<sup>44</sup> Martin, " L'oral fournit des aides précieuses dont l'écrit est dépourvu. C'est le cas des courbes mélodiques, des pauses et des accents toniques", tiré du cours en ligne "Enseigner l'intercompréhension en langues romanes à un jeune public" proposé par l'Organisation Internationale de la Francophonie, du 10/11 au 9/12 2015.

écouter et mémoriser des mots ou des syntagmes avant l'écoute globale. Selon Martin E. (2015) « pour optimiser les chances de compréhension des documents oraux, si on s'attache à un niveau de compréhension détaillée des exercices préparatoires sont indispensables ». Pour éviter les erreurs de segmentation du flux sonore, il souligne l'importance de proposer des exercices de discrimination phonétique à partir de paires nominales et selon les principes de la méthode verbo-tonale. Comme nous avons déjà vu, les résultats de nos expérimentations montrent que la plupart des participants (59%) sont facilités par une approche *en immersion* sans préparation ; toutefois, en tenant compte du reste des participants (41%) qui apprécient l'activité de pré-écoute, nous estimons que l'intégration des exercices de discrimination phonétique et de pré-écoute avec des activités sans préparation serait souhaitable, à condition de disposer d'une durée de cours supérieure à 20 heures, afin de satisfaire les différents styles d'apprentissage.<sup>45</sup>

En général, les activités didactiques doivent viser aux renforcements des stratégies. En ligne avec les observations de Jamet (2007), les difficultés de perception et d'attribution du sens des mots sont compensées par les stratégies qui s'appuient sur le contexte de la phrase et sur les connaissances linguistiques et non linguistiques préexistantes. Ainsi on met l'accent sur la réalisation d'activités visant à développer les stratégies métacognitives des apprenants, les stratégies d'association par ressemblance et l'utilisation du contexte. Ce sont des stratégies qui sont utilisées spontanément par les participants de notre expérimentation comme cela a été mis en évidence par les données de notre étude sur la perception des stratégies.

### 5.3.2 Avancement dans la recherche

Sur le plan de la recherche, les résultats obtenus peuvent orienter les prochaines expérimentations à la mise en place d'études de cas pour répondre aux questions suivantes :

- quelle est la relation entre débit et mémoire du travail ?
- qu'est-ce qui facilite la segmentation dans le flux sonore ? La connaissance préalable du système phonétique ?

---

<sup>45</sup> Le sujet sur les activités pour faciliter la reconnaissance des mots a été développé dans le chapitre 6 où nous avons choisi de tenir compte des bénéfices des deux approches (*en immersion et avec préparation*) et de créer des activités qui peuvent réduire les limites de chacune, par exemple le risque d'ennui, perceptible parmi les étudiants lors d'une activité de réécoute et le risque de mettre en difficulté les participants qui, selon leur style d'apprentissage, ne sont pas facilités par une approche *en immersion*.

- qu'est-ce qui facilite la reconnaissance lexicale ? Les congénères : la connaissance préalable des mots ressemblants (dans le son et dans le sens) et des mots opaques plus fréquents selon le genre et le contenu du discours oral proposé ?

Les chapitres suivants montreront nos choix pour avancer dans l'expérimentation qui ont été ciblés au niveau de la reconnaissance lexicale. Les autres thématiques pourraient faire partie des développements de nouveaux projets de recherche.

### 5.3.3 Les limites des expérimentations

Les limites des deux études ICor1 et ICor2 ci-dessus présentées sont :

- le niveau hétérogène des compétences linguistiques des participants,
- les deux groupes de participants ne sont pas formés par les mêmes personnes,
- les questionnaires soumis prévoyaient plusieurs possibilités de choix sans limites sur une liste établie en amont ;
- l'évaluation finale sur le degré de compréhension n'a pas été prise en compte,
- les caractéristiques phonétiques ont été peu traitées du fait des contraintes de temps et des objectifs didactiques,
- le choix des contenus n'a pas suivi un critère de sélection selon des champs lexicaux.

### 5.3.4 La prochaine expérimentation

En tenant compte des résultats des deux premières expérimentations sur l'IC orale réalisées à l'Université de Venise et des remarques ci-dessus, une troisième typologie de cours d'intercompréhension orale a été réalisée. Comme nous avons anticipé dans le chapitre 4 les objectifs didactiques ne changent pas, en revanche, comme on verra dans le chapitre 7, les activités didactiques suivront également une organisation des contenus selon des champs lexicaux afin de faciliter non seulement la reconnaissance des mots mais aussi la mémorisation. Par conséquent la segmentation des mots dans le flux sonore devrait être facilitée. Il s'agit donc d'intervenir au niveau lexical plus qu'au niveau du débit. Selon les observations sur le comportement des étudiants pendant les deux premiers cours d'IC orale, on estime en effet que cette typologie de travail est plus motivante pour les étudiants qui risquent de s'ennuyer lorsque les activités sont fondées sur la répétition et/ou sur la variation du débit. En observant les étudiants, on s'aperçoit que leur attention pendant les cours est

toujours vive et centrée non seulement sur la découverte par eux-mêmes de nouveaux mots, mais aussi sur l'appréciation de la musicalité des langues. L'enthousiasme provoqué par la découverte des mots et du sens du message écouté est renforcé lorsque on réalise qu'on dispose de stratégies et de ressources dont on n'était pas conscient au début. La comparaison des langues romanes inconnues avec sa propre langue maternelle et les autres langues connues et en général la méthodologie IC, tout en agissant au niveau métacognitif (prise de conscience) et émotionnel (confiance), sont ainsi une source de plaisir et donc de motivation avec un impact important sur l'apprentissage. C'est là une clé pour faire face aux difficultés de perception (*cf. chapitre 7*).

## *Chapitre 6*

### **L'apprenant et sa perception de la musique des langues à travers ICor3**

Dans le but d'explorer de nouvelles pistes pour faciliter l'IC orale, sans quitter la dimension émotionnelle, on s'est demandé si la musicalité d'une langue romane inconnue ou peu connue, avec laquelle on se trouve en contact, peut jouer un rôle dans les mécanismes de compréhension orale et influencer l'attitude face à la compréhension. La langue maternelle, perçue par l'enfant, véhicule des états émotionnels dès la naissance, à travers des paramètres musicaux de la voix de la mère qui s'adresse à son enfant. L'écoute d'une langue étrangère aussi implique la perception et la compréhension des sons, ce qui suscite également des émotions. Afin de mieux justifier ces réflexions sur la musicalité des langues, nous examinerons tout d'abord quelques sources théoriques qui explorent le rapport entre langue et musique avant d'examiner les données provenant d'un questionnaire soumis aux participants à l'étude de cas ICor3, sur la perception de l'image sonore des langues qu'ils ont écoutées.

#### **6.1 Quelques références théoriques sur le rapport entre langue et musique**

Freddi E. (2012) nous rappelle que la langue et la musique ont besoin de l'élément sonore pour exister dans leurs finalités sociales, interpersonnelles et culturelles. L'auteur, en mettant en exergue les aspects communs, souligne que le son linguistique et musical ont les mêmes propriétés : fréquence, intensité, durée, timbre. La faculté linguistique et la faculté musicale dépendent des aspects innés et de la relation avec la mère dont la musicalité communicative permet le passage des informations linguistiques et affectives. La compétence du langage et de la musique prennent forme de la culture où l'enfant est immergé.

La langue et la musique ont une structure constituée en unités (les mots et les notes) caractérisées par des systèmes combinatoires. Les deux systèmes ont une rythmicité : ils expriment des émotions à travers la modulation des propriétés acoustiques et à travers la respiration, en effet Freddi E. écrit «Battito cardiaco e ritmo respiratorio sono due pilastri ritmico sonori delle prime esperienze vitali, non deve quindi sorprendere l'impatto profondo della musica nella nostra mente e nel nostro corpo». Toutefois la nature des unités de la

langue et de la musique est différente : les unités linguistiques sont des symboles pour la transmission d'informations et elles ont une nature référentielle alors que les unités musicales ne sont pas de symboles et elles ont une nature manipulatrice car elles provoquent des états émotionnels et une activation psychomotrice.

Dans le langage, la musicalité touche l'auditeur car, au-delà de la donnée linguistique essentielle, les connotations émotionnelles et affectives véhiculées existent comme dans le message musical. Freddi E. cite le musicologue Brown (2000) selon lequel il existerait un précurseur commun aux deux systèmes de la langue et de la musique : il s'agit de la *musilingua* qui était utilisée par nos ancêtres et qui se serait différenciée et spécialisée dans un deuxième temps en deux systèmes. Langage et musique sont ainsi les spécialisations du même précurseur doté d'une double nature qui utilisait l'émotion du son aussi bien que la référence du son dans la finalité de créer des sons communicatifs. Cette hypothèse est très proche du concept de musicalité du psychologue Trevarthen (2009) : la musicalité, en tant que signe linguistique et marqueur émotionnel, est facteur de compétence communicative qui implique la motivation à connaître et à s'intégrer dans le groupe, pour chaque individu. Dans son esprit émotionnel, il y a un univers sonore qui permet à l'enfant d'acquérir le langage. Le précurseur de cette compétence complexe est donc la musicalité des premières formes pre-linguistiques qui, dans le double rôle de signe linguistique et de marqueur émotionnel, comme le pensent la sémiotique et la psycholinguistique, conduit à l'expérimentation des modalités d'être en relation avec les autres, ce qui est un prérequis indispensable pour l'intégration du moi dans le groupe.

En tenant compte d'une part de la valeur linguistique et émotionnelle de la musicalité de la langue et de l'influence de la dimension émotive dans l'apprentissage, évoquée dans les chapitres précédents, nous nous sommes demandé si la musicalité d'une langue romane inconnue peut avoir un impact dans la compréhension. Dans le but de trouver une réponse à cette question, nous allons illustrer les données provenant de l'étude de cas ICor 3 (*cf.4.3.1*).

## **6.2 Enquête sur la représentation de la musicalité des langues**

Dans cette étude, la collecte des données a été organisée afin de saisir la perception des participants sur la musicalité des trois langues écoutées pendant l'activité en classe. Ensuite l'analyse de leurs réflexions a été mise en relation avec leur profil de compétences linguistiques au début du cours et avec le niveau de compréhension atteint à la fin du cours. Lors de la deuxième leçon du cours d'ICOR3, qui s'est déroulé entre février et mai 2016, après une activité de IC orale où les apprenants ont écouté la même vidéo en trois langues différentes, ils ont répondu par écrit à cette question : : *A quoi te fait penser le son de la langue portugaise, espagnole et française que tu viens d'écouter ?*

La raison à la base de cette question est dans le concept d'*image mentale* (Guimbretière, 1994), une forme de représentation de la réalité qui survient après la reconstruction à partir de stimuli d'ordre visuel, auditif ou kinesthésique. Les images mentales aident ainsi à la rétention des informations et donc à la mémoire. Guimbretière en outre rappelle que selon Ivan Fonagy (1983), la métaphore est associée à la phonation, elle cite ses mots : « Les sons du langage y apparaissent comme des objets sonores colorés, grands ou petits, légers ou lourds, minces ou gros... transparents ou opaques ».

Ainsi en suivant cette conception, nous avons essayé de saisir les représentations mentales associées aux sons de la langue qui ont été exprimées par les étudiants. Chaque étudiant a répondu à la question par écrit en donnant une réponse pour chacune des trois langues. Leurs réponses ont été analysées à la lumière des mots qui ont été choisis comme indices d'un état émotionnel. Ci-dessous on rapporte les textes des réponses de chaque participant, dont on indique brièvement leur profil linguistique. Les réponses ont été transcrites en italique, en italien (langue maternelle de tous les étudiants) ; les mots-indices de l'état émotionnel ont été écrits en gras et entre parenthèse on lit les notes de l'enseignante sur l'état émotionnel. Dans les tableaux, nous voulons mettre en lumière le lien entre l'état émotionnel associé à *l'image sonore* (représentation mentale associée au son), exprimée par les étudiants, le niveau des compétences linguistiques au début du cours et le niveau atteint après l'évaluation finale. Dans la deuxième colonne du tableau *l'image sonore* (représentation mentale associée au son), exprimée par les participants, est illustrée par les mots repérés dans les réponses des étudiants alors que l'état émotionnel a été interprété par l'enseignante chercheuse en indiquant un signe + (positif) ou - (négatif) dans la troisième colonne.

Question : *A cosa ti fa pensare il suono della lingua portoghese, spagnola e francese che hai appena ascoltato ?*

Etudiant 1. Profil au départ : B2 anglais, B1 français et allemand.

Réponse: ***Fatica a comprendere il portoghese, capisco solo se scritto; francese: più musicale delle altre.***

Langue	Représentation mentale associée au son	Etat émotionnel	Compétences linguistiques déclarées au début	Niveau de compréhension selon le test final
Français	<i>Musicale</i>	+	B1	B1
Portugais	<i>Fatica</i> <sup>46</sup>	-	Rien	A2
Espagnol	Rien n'a été exprimé		Rien	B1

Etudiant 2. Profil au départ: B1 inglese, A1 tedesco.

Réponse: ***francese: molto scorrevole, di comprensione possibile anche a chi non possiede alcuna conoscenza;***

***spagnolo: molto vicina in fonetica e sintassi all'italiano, di facile comprensione;*** (familiarità di suoni);

***portoghese: legata alla lingua spagnola, ma più complessa per i suoni e articolazioni, comprensione non immediata;*** (non familiarità).

Langue	Représentation mentale associée au son	Etat émotionnel	Compétences linguistiques déclarées au début	Niveau de compréhension selon le test final
Français	<i>Scorrevole, possibile</i>	+	rien	B1
Portugais	<i>Complessa, non immediata</i>	-	rien	A2
Espagnol	<i>Vicina, facile, familiarità</i>	+	rien	B1

Etudiant 3. Profil au départ: C1 anglais, A2 espagnol et français.

Réponse: ***Per il francese, che sto studiando solo da settembre, pur capendo molte parole e strutture grammaticali, riconosco che ha un ritmo e una cadenza cui non sono abituata;*** (non familiarità con rythme et accents).

***Portoghese: è totalmente nuovo, difficile da seguire a causa di suoni diversi e parole "comprese";*** (non familiarità)

***Spagnolo: l'ho studiato per tre anni, facile, più lento rispetto alle altre (lentezza-comprensibilità).***

Langue	Représentation mentale associée au son	Etat émotionnel	Compétences linguistiques déclarées au début	Niveau de compréhension selon le test final

<sup>46</sup> Nous remarquons que *fatica* ne nous dit rien sur la musicalité, mais sur l'état émotionnel.

Français	<i>Ritmo e cadenza non usuali</i>	–	A2	B1
Portugais	<i>Difficile, suoni diversi, “compressi”</i>	–	rien	B1
Espagnol	<i>Facile, lento</i>	+	A2	B1+

4. Etudiant 4. Profil au départ: Anglais A1, Français A2.

Réponse: *Desidero riprendere ad ascoltare il francese dopo tanto tempo; lo spagnolo ha suoni più comprensibili per un italiano e soprattutto per un veneziano (familiarità anche con il dialetto).*

Langue	Représentation mentale associée au son	Etat émotionnel	Compétences linguistiques déclarées au début	Niveau de compréhension selon le test final
Français	<i>Desidero</i>	+	A2	B1
Portugais	Rien n'a été exprimé		rien	A2
Espagnol	<i>Suoni comprensibili</i>	+	rien	B1

Etudiant 5. Profil au départ: Anglais B2, Espagnol B1/B2, Français A1

Réponse: *Il portoghese: suoni “stretti”, inizialmente “disturbanti” per la comprensione, una volta recepiti, non più. (non familiarità)*

Langue	Représentation mentale associée au son	Etat émotionnel	Compétences linguistiques déclarées au début	Niveau de compréhension selon le test final
Français	Rien n'a été écrit	-	A1	B1
Portugais	<i>Suoni stretti, disturbanti</i>	–	rien	A2
Espagnol	Rien n'a été exprimé		B1	B1+

NB: pour le français, il ne s'est pas exprimé par écrit, mais oralement.

Etudiant 6. Profil au départ: Anglais B2, Français A2

Réponse: *Francese: suono quasi continuo, parole poco distinguibili l'una dall'altra (problema di segmentazione).*

*Spagnolo: molto veloce, concitazione, ma la più simile all'italiano (difficoltà per la velocità).*

*Portoghese: suoni “duri” si mescolano con suoni “morbidi” più facilmente riconoscibili (aspetti difficili e facili).*

Langue	Représentation mentale associée au son	Etat émotionnel	Compétences linguistiques déclarées au début	Niveau de compréhension selon le test final

Français	<i>Parole poco distinguibili</i>	-	A2	B1+
Portugais	<i>Suoni duri e morbidi</i>	-/+	rien	B1
Espagnol	<i>Molto veloci, concitazione</i>	-	rien	B1+

Etudiante 7. Profil au départ: Anglais B1, Français C1, Espagnol B2, Allemand B1

Réponse: *Francese: mi fa venire i brividi, di piacere, ricordi e sensazioni piacevoli, i suoni mi rilassano* (emozione forte, se collego questo con le sue risposte sulle strategie, si nota un valore alto di comprensione).

*Spagnolo: mi rende allegra, è musicale, evoca immagini colorate e tranquillità;*

*Portoghese: mette ansia, sembra che qualcosa mi sfugga, desidero approfondirlo*

Langue	Représentation mentale associée au son	Etat émotionnel	Compétences linguistiques déclarées au début	Niveau de compréhension selon le test final
Français	<i>Sensazioni piacevoli</i>	+	C1	B1+/B2
Portugais	<i>Ansia, sfugge</i>	-	rien	A2
Espagnol	<i>Allegra, immagini colorate, tranquillità</i>	+	B2	B1+

Etudiant 8. Profil au départ: Anglais B1, Français C1, Allemand A2, Russe et Tchèque; C2.

Réponse: *Francese: eloquente, musicale. Portoghese: riservato, morale. Spagnolo: simpatico, divertente*

Langue	Représentation mentale associée au son	Etat émotionnel	Compétences linguistiques déclarées au début	Niveau de compréhension selon le test final
Français	<i>Eloquente, musicale</i>	+	C1	B1+
Portugais	<i>Riservato, morale</i>	-	A2	
Espagnol	<i>Simpatico</i>	+	B1+	

Etudiant 9

Réponse: *Francese: facile, forse perché già studiato, suoni omogenei e molto simili all'italiano;* (familiarità di suoni).

*Portoghese: talvolta suoni dolci e palatati, altre volte molto duri, cosa che mi disorienta un po', perché sembra che la lingua cambi continuamente, a volte ricorda nei suoni il rumeno.*

Langue	Représentation mentale associée au son	Etat émotionnel	Compétences linguistiques déclarées au début	Niveau de compréhension selon le test final
Français	<i>Facile, suoni simili all'italiano</i>	+	B1 ?	B1+
Portugais	<i>Disorienta</i>	-	rien	B1
Espagnol	Rien n'a été exprimé		rien	B1+

#### Etudiant 10

Réponse: *Francese: **il ritmo aiuta** a comprendere, alcune parole sono **vicine** ai suoni italiani anche se risulta la più difficile da comprendere.*

*Spagnolo: **veloce**, ma **più vicino** all'italiano ( velocità)*

*Portoghese: **suoni più lontani** dall'italiano ma con molte parole ugualmente comprensibili (non familiarità)*

Langue	Représentation mentale associée au son	Etat émotionnel	Compétences linguistiques déclarées au début	Niveau de compréhension selon le test final
Français	<i>Il ritmo aiuta</i>	+	rien	B1
Portugais	<i>Suoni lontani</i>	-	rien	A2
Espagnol	<i>Veloce, ma vicino</i>	+	rien	B1+

#### Etudiante 11.

Réponse: *Francese: **elegante, ricercata***

*Spagnolo: **rapido, dialettale, più comprensibile nelle singole parole, ma essendo veloce si perde il resto** in un suono unico*

*Portoghese: **sgradevole**, mi dà il senso di un italiano parlato da qualcuno che fatica a pronunciare le parole correttamente*

Langue	Représentation mentale associée au son	Etat émotionnel	Compétences linguistiques déclarées au début	Niveau de compréhension selon le test final
Français	<i>Elegante, ricercata</i>	+	B1	B1
Portugais	<i>Sgradevole</i>	-	rien	A2+
Espagnol	<i>Veloce</i>	-	A1 ?	B1+

#### 6.2.1 L'interprétation des données

En lisant les réponses écrites par les participants, nous pouvons remarquer que la représentation sonore de la langue n'a pas réellement été exprimée par des images

métaphoriques, mais par des adjectifs attribués aux sons qui semblent en ligne avec ce que Fonagy écrivait lorsqu'il indiquait les différentes caractéristiques des sons (cf. 6.2.2). D'une part, les sons peuvent apparaître élégants, précieux, proches, fluides, agréables, faciles, colorés ou associés à de bons souvenirs pour ceux qui ont déjà eu des expériences communicatives dans les langues en question. Les différents adjectifs montrent ainsi une sensation de familiarité, qui rend la compréhension possible et qui engendre une attitude d'ouverture vers la langue. D'autre part, les sons peuvent apparaître durs, serrés, rapides, gênants, angoissants, agités, fatigants, complexes, inusuels, distants, désorientant ; l'usage de ces attributs montre une sensation de difficulté et d'anxiété face à l'inconnu.

Etant donné ce cadre représentatif des sons, dans ses différentes nuances qu'on pourrait regrouper en deux catégories principales (sons familiers et non familiers), nous avons mis en relation le niveau de compétence linguistique de chaque étudiant déclaré au début du cours pour chaque langue avec l'image sonore donnée et donc avec l'état émotionnel qui en résulte.

Concernant le français, 6 participants sur 11 sont débutants (2) ou faux débutants (niveau A1 ou A2). Parmi eux 3 expriment un état émotionnel positif associé aux représentations sonores telles que le désir de comprendre le français (étudiant 4), la fluidité (étudiant 2), le rythme qui aide (étudiant 10). Les 3 autres participants ont une perception négative, associée à l'idée d'un flux continu sans pouvoir distinguer les mots (cf. chapitre 5) et donc à la sensation de quelque chose de non familier, inusuel (étudiant 3, étudiant 6).

Les 5 participants, dont le niveau de connaissance déclaré est B1 ou C1, expriment un état émotionnel positif associé à l'image de facilité (9), élégance, préciosité (étudiants 11 et 8) musicalité (étudiants 1 et 8), souvenirs agréables (étudiant 7), calme (étudiant 7).

Ainsi, au total 8 participants sur 11 manifestent un état émotionnel positif à l'écoute du français. En observant les résultats du test d'évaluation finale sur la compréhension orale du français, on remarque qu'au bout de 18 heures de cours, les étudiants ont tous atteint un niveau de compréhension B1. Ainsi, si on relie ces résultats sur le niveau de compréhension avec les données sur la représentation sonore de la langue, on observe que ceux qui ont exprimé un état émotionnel positif, dont 2 sans aucune connaissance, ont atteint un niveau de compréhension B1 aussi bien que ceux qui ont exprimé un état émotionnel négatif (3 sur 11). En revenant sur notre question de recherche initiale, à savoir si la musicalité d'une langue romane inconnue peut avoir un impact dans la compréhension orale, ces remarques montrent donc que l'*image mentale* liée à la musicalité des langues, ne semble pas un facteur

déterminant sur l'apprentissage puisque même ceux qui avaient une perception négative ont les mêmes résultats. Certes les nombres ne permettent pas de généraliser.

Les sons inusuels, difficiles à distinguer dans le flux sonore, ne sont pas un obstacle à la compréhension. Cela s'explique par l'intervention d'autres facteurs facilitants (*cf. chapitre 5*) qui ne dépendent pas de la musicalité.

Concernant le portugais, aucun des 11 participants n'a étudié cette langue. Pour tous, sauf l'étudiant 6 qui a donné un adjectif positif (*sons souples*) et un autre négatif (*sons durs*), l'image évoquée par le son de la langue portugaise suscite des états émotionnels négatifs : par exemple l'anxiété (étudiant 7), la désorientation (étudiant 9) et en général un sens de non familiarité et de difficulté. Lors du test d'évaluation finale, 3 participants ont atteint un niveau de compréhension B1 et les 8 restants ont atteint un niveau A2. Par conséquent, il est évident que le manque total de connaissance linguistique associé à une *image sonore* révélant une sorte de sentiment sombre, ne facilite pas la compréhension. Mais il est difficile de conclure à une influence directe de l'image sonore sur la compréhension, car dans le cas d'une langue complètement opaque, ce pourrait être l'opacité qui génère la perception négative de l'image acoustique de la langue. Nous ne sommes pas en mesure de trancher.

Pour l'espagnol, 7 participants sur 11 ne l'ont jamais étudié dont 4 expriment une image sonore associée à un sentiment de difficulté à cause de la vitesse du discours, les autres ayant une attitude positive. Concernant les résultats du test d'évaluation finale tous les étudiants ont atteint un niveau B1.

Pour conclure, dans l'ensemble, on remarque que les participants exprimant un état émotionnel négatif suscité la musicalité de la langue ont tous atteint le niveau de compréhension B1 en français et en espagnol, malgré *l'image mentale* négative, alors que pour le portugais, 8 étudiants sur 11 ont atteint un niveau A2. Il en résulte que si la perception de la musicalité est agréable, provoquant ainsi une attitude d'ouverture pour la connaissance, le présumé que le plaisir est une motivation à l'apprentissage n'a pas lieu d'être remis en question. Par contre, si la perception de la musicalité provoque au contraire une attitude de fermeture et/ou d'anxiété, comme si des sons obscurs laissaient fuir le sens des mots, elle ne représente cependant pas toujours un obstacle à la compréhension : cela dépend de la langue en soi, et probablement de son degré de proximité avec la langue maternelle. Cela expliquerait les divergences de résultats entre d'une part le français et l'espagnol où une

perception négative n'a pas eu d'impact car d'autres facteurs facilitants ont été exploités et le portugais où au contraire les résultats sont moins bons.

Notre enquête ne peut avoir valeur de démonstration objective. Mais elle donne de toute façon des indications au didacticien sur les postures plus généralisées chez les apprenants italophones face aux langues romanes et donc pourraient permettre à l'enseignant de prévenir l'image négative liée au portugais en développant des stratégies préventives destinées à rassurer.

Rappelons que l'attitude face à l'intercompréhension fait partie des descripteurs du REFIC à côté des savoirs et des savoirs-faire, comme par exemple : *savoir développer des attitudes de disponibilité face aux langues-cultures et à leur apprentissage* (Refic, cf.2.2.2) et la perception de la musique de la langue fait partie de cette "disponibilité" dont un enseignant devra tenir compte. Le but est de développer une attitude qui s'ouvre à la diversité linguistique et culturelle en faisant évoluer ses propres représentations. Pour approfondir cette question dans une nouvelle étude, on pourrait comparer les données sur l'image mentale, suscitée par la musicalité, avec les résultats sur une auto-évaluation après la tâche.

#### 6.2.2 Les limites de l'étude

Concernant le profil linguistique des participants, le groupe d'étudiants est très hétérogène dans le niveau de compétences et des connaissances. L'analyse des données montre des résultats qui n'ont pas été comparés avec d'autres groupes de participants. Notre conclusion sur l'influence de la musicalité peut apparaître peu convaincante au niveau de son impact sur la compréhension, mais plus acceptable au niveau des attitudes à l'intercompréhension orale. D'après les références théoriques nous aurions voulu avoir des réponses sur les images mentales liées à la musique de la langue, mais nous avons obtenu des jugements sur la perception de la langue. Dans une éventuelle nouvelle étude nous pourrions envisager de formuler différemment la question du départ et/ou de classer les adjectifs en distinguant ceux qui concerne la langue, ceux qui expriment l'état émotionnel, etc.

## *Chapitre 7*

### **L'apprenant dans un parcours d'apprentissage dans ICor4**

Après l'analyse des difficultés et des stratégies en situation d'intercompréhension orale dans la perception des étudiants, dans ce chapitre le regard se déplace sur les techniques didactiques pour faciliter la compréhension et l'intercompréhension orale. La reconnaissance des mots à l'écoute d'une langue inconnue sera le fil conducteur de l'analyse de l'étude de cas ICor4 (*cf.* 4.3.2) et notamment l'attention se portera sur les activités pour faciliter la reconnaissance des mots en français dans le cas d'une étudiante qui n'a jamais étudié cette langue. Dans ce sens, les techniques expérimentées peuvent être lues dans l'optique de l'IC au service du FLE (Martin E., 2015).

#### **7.1 La reconnaissance des mots dans le flux sonore: une étude sur l'IC au service du FLE**

L'étude en question trouve son origine dans les résultats des deux premières études. Elles nous montrent que les difficultés principales à l'écoute d'une langue romane inconnue en situation d'IC en classe sont le débit, la segmentation des mots dans le flux sonore et la reconnaissance de leur signification. Dans la perception des apprenants donc la vitesse du discours rend difficile la distinction des mots dans leur enchaînement et le repérage de leur sens (*cf. chapitre 5*). Ces résultats démontrent ainsi que les difficultés principales à l'écoute se manifestent au niveau perceptif sonore et lexical ; elles sont compensées par l'activation en simultanée de plusieurs stratégies de type cognitif et métacognitif (bas-haut, haut-bas, ressemblance, etc.). La prépondérance des difficultés au niveau de l'identification des mots, que chacun de nous expérimente spontanément lorsque on est à l'écoute d'une langue inconnue et qui est confirmée par nos études, explique la raison d'être du focus de notre étude : expérimenter la méthodologie didactique la plus efficace pour faciliter la reconnaissance des mots dans une tâche d'IC orale en situation d'apprentissage.

Comme on l'écrivait dans le chapitre 4 à propos du contexte de l'étude ICor4 (*Cf.* 4.3.2), le cours d'intercompréhension s'adresse à deux étudiantes de l'Université Ca' Foscari, qui seront ici indiquées par deux lettres A et R pour des raisons d'anonymat. Elles ont été sélectionnées dans le cadre du projet *Servizio Civile* pour effectuer une mission dans le

bureau des relations internationales : l'une s'occupe de l'accueil des étudiants étrangers, l'autre est chargée de la promotion de l'Université Ca' Foscari à l'étranger pour attirer les étudiants provenant des différents Pays dans le monde. Le cours d'intercompréhension fait partie de leur formation générale afin de leur donner des instruments pour comprendre globalement des discours en langues romanes qu'elles n'ont jamais étudiées ou dont elles ont acquis des connaissances de base. De plus le cours leur offre l'opportunité de rafraichir et de valoriser les connaissances des langues déjà connues et de mettre en œuvre leurs stratégies de compréhension.

Notamment R, qui n'a jamais étudié le français, ressent la nécessité de disposer au moins des connaissances de base pour pouvoir lire les mails en français qu'elle reçoit dans son travail quotidien et elle souhaiterait plus tard s'inscrire à un cours traditionnel pour pouvoir le parler. Au contraire l'étudiante A a déjà acquis un niveau intermédiaire en français car elle l'a étudié au collège et pendant 5 ans au lycée, mais elle n'a plus eu l'occasion de le parler. Les deux étudiantes ont suivi un cours de portugais à l'Université dont elles ont acquis les bases. Par conséquent, écouter des discours en portugais est pour elles une sorte de défi. L'espagnol est la langue qu'elles maîtrisent le mieux, elles sont bilingues ; évidemment l'espagnol n'a pas été objet du cours IC, mais comme l'italien il s'est révélé une ressource pour faciliter la compréhension des autres langues moins connues.

Pour ces raisons, les objectifs didactiques du cours ont été établis en fonction de leur profil linguistique et de leurs besoins spécifiques : développer les compétences de compréhension et d'intercompréhension orale en français et en portugais (pour le détail, voir 4.3.2). Concernant les objectifs de notre recherche, même si la présence de plusieurs langues romanes a caractérisé chaque cours, dans cette étude notre regard est posé sur l'intercompréhension du français et elle se propose de répondre à la question principale : comment faciliter la reconnaissance des mots à l'écoute du français, langue romane inconnue ou peu connue pour des étudiants italophones ?

L'analyse des données, collectées à travers les questionnaires, les enregistrements et le journal de bord de l'enseignante chercheuse, sera illustrée pour chaque leçon où les moyens de collecte des données étaient différents selon les cas.<sup>47</sup> On pourra ainsi suivre dans l'ordre

---

<sup>47</sup> Les outils pour la collecte des données n'ont pas toujours été les mêmes dans toutes les leçons pour des raisons liées aux caractéristiques typiques d'une recherche-action où l'enseignante est en même temps chercheuse. Par conséquent, selon les objectifs de chaque leçon et dans les limites de ses possibilités, elle a choisi un moyen ou l'autre en fonction de la situation: un questionnaire pour chaque leçon aurait alourdi le déroulement et ce n'était pas toujours nécessaire si on voulait laisser les étudiantes s'exprimer librement,

chronologique les découvertes de l'enseignante-chercheuse qui a observé la perception des participantes sur les difficultés rencontrées, sur les stratégies utilisées et sur l'effet des interventions didactiques. Les données ont été collectées pendant l'activité selon la procédure *thinking aloud process* afin d'essayer de rester fidèle le plus possible aux réflexions des étudiantes exprimées oralement ou par écrit dans leurs fiches d'activité (pour le détail sur la méthode de la recherche cf.4.2). Donc un rappel rapide des techniques didactiques pour chaque leçon sera suivi de la présentation des données et des résultats. Ensuite l'interprétation des données pour l'ensemble des leçons du cours sera illustrée à la lumière des objectifs didactiques, qui ont orienté les activités et à la lumière des questions de recherche qui ont guidé l'expérimentation. Afin d'envisager le meilleur parcours didactique pour faciliter la reconnaissance lexicale des mots français, l'expérimentation se propose de comparer et de tester les différents principes théoriques et méthodologiques et de répondre aux questions suivantes :

- doit-on privilégier des activités basées sur une écoute globale (Vandergrift, 2009) ou sur la pré-écoute d'*objets sonores* (Claire-Blanche Benveniste, 2009) ?
- est-ce que la mémorisation des mots avant l'écoute facilite la reconnaissance des mots opaques ?
- comment stimuler les facteurs émotifs et cognitifs qui facilitent la compréhension orale ?

### 7.1.1 Leçon 1 – *A la découverte de l'IC*

#### 7.1.1.1 Méthodologie didactique : IC en immersion

Les premières activités ont été proposées dans le but de faire éprouver le plaisir de découvrir une façon de rentrer en contact avec plusieurs langues romanes, dont certaines inconnues, en simultané. En conduisant les étudiantes vers une compréhension générale des documents écrits et oraux, sélectionnées en amont (des articles d'actualité en portugais, catalan, français sur le même sujet, une vidéo de courte durée en portugais, français et espagnol), sans aucune prétention de tout comprendre, une première prise de conscience de leurs ressources en termes de connaissance et de leurs stratégies était au cœur de cette première leçon.

---

parfois les enregistrements de la leçon n'ont pas eu lieu pour des difficultés techniques, mais pour toutes les leçons il y a une trace sur la perception des étudiantes grâce aux notes de la chercheuse.

La méthodologie didactique utilisée a été celle en immersion (*cf.* 4.3.1) qui prévoit une écoute globale et la réélaboration du sens global sans aucune activité propédeutique. L'écoute générale a été suivie par une écoute par séquence et une écoute finale avec la lecture de la transcription. Pour conclure la même vidéo a été écoutée en portugais et en espagnol pour faciliter ainsi la reconnaissance de ce qui restait opaque.

#### 7.1.1.2 Les données : difficultés et stratégies

On considère les données provenant du questionnaire (*cf.* Annexe 5) sur les difficultés et sur les stratégies qui a été rempli tout de suite après la tâche d'écoute d'une courte vidéo *L'art de l'holocauste exposé à Berlin*, tiré du site d'Euronews<sup>48</sup>, dont le sujet est connu et la qualité du son et de l'énonciation est claire. Les réponses de la part des deux étudiantes nous donnent les informations suivantes :

- Pour les deux A et R, les difficultés principales dans l'ordre d'importance sont : l'oubli de ce qui a été écouté juste avant (problème de mémoire), le débit, la non-reconnaissance des mots dans le flux sonore (difficulté de distinction des mots dans la forme et dans le sens) ;
- les stratégies utilisées ont été ainsi perçues dans leur ordre d'importance :  
A: *haut-bas* (du sens général au sens des mots) et *bas-haut* (à partir des mots au sens général), ressemblance des mots dans le son et dans le sens, images ;  
R: *haut-bas et bas-haut*, connaissance préalable du sujet, images.

#### 7.1.1.3 L'interprétation

L'interprétation de ces résultats autour de la perception des difficultés et des stratégies pendant une activité de compréhension orale, en utilisant une méthodologie en immersion, nous renvoie à ces réflexions : dans la perception des étudiantes l'oubli de ce qu'on a écouté juste avant semble être un obstacle très influent pour toutes les deux au point que cette difficulté de mémoire apparaît en première position par rapport à la vitesse du discours et à la difficulté qui en dérive de distinction des mots dans le flux sonore. Le problème de mémoire est plus de nature cognitive que linguistique et il est fréquent chez les apprenants lors d'une tâche de compréhension orale (*cf.* chapitre 1. Roussel, 2014). Le débit du discours

---

<sup>48</sup> Source de la vidéo: <http://fr.euronews.com/2017/01/27/l-art-de-l-holocauste-expose-a-berlin/>, dernière consultation le 11 mai 2017

reste une des difficultés principales qui semble avoir un impact sur la distinction des mots dans l'enchaînement sonore et donc dans la reconnaissance de leur signification. Même si le contexte didactique est différent, ces résultats sont en ligne avec les résultats des études ICor1 (*cf. chapitre 5*).

Concernant les stratégies, comme dans les études précédentes, on remarque la coexistence des stratégies *haut-bas* et *bas-haut* qui dans les deux cas semblent être facilitées par la ressemblance des mots écoutés au son et au sens des mots de la langue maternelle ou des mots dans les autres langues connues. La fonction des images dans cette vidéo est facilitante.

Cette première leçon a donc préparé le terrain au niveau de l'apprentissage des étudiantes qui ont ainsi brisé la glace en rentrant en contact pour la première fois avec l'intercompréhension dans une situation didactique mais aussi au niveau de la recherche car on a commencé l'expérimentation en vérifiant si les difficultés et les stratégies perçues peuvent être comparées avec les résultats des premières études et expliquées par les principes théoriques évoqués dans le premier chapitre. La typologie des obstacles rencontrés et des stratégies utilisées semble être très proche des résultats des premières études (*IC oral en immersion*). Le tableau ci-dessous représente d'une façon synthétique l'analyse des données sur l'écoute du français lors de la première leçon.

Leçon 1 - Analyse des données – A l'écoute du français sans préparation préalable

Méthodologie didactique	Questions de recherche	Instruments	Réponses aux questions de recherche	Interprétation
IC orale <i>en immersion</i>	Dans la perception des étudiantes : quelles difficultés ? quelles stratégies ?	Questionnaires après la tâche.	<p>Difficultés :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Oubli de ce qui a été entendu et compris juste avant.</li> <li>Débit.</li> <li>Non-distinction des mots (sens et forme) dans le flux sonore.</li> </ol> <p>Stratégies :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><i>Haut-Bas</i> : du sens général aux mots.</li> <li><i>Bas-Haut</i> : des mots au sens général.</li> <li>Ressemblance</li> </ol>	<p>Par rapport à l'étude précédente <i>ICor1</i> (cf. <i>chapitre 5</i>), dans cette étude :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>les obstacles plus influant restent les mêmes: -le débit et la non reconnaissance des mots ; -la prise de conscience sur la difficulté de mémoire est majeure ;</li> <li>dans les deux études : coexistence des stratégies <i>haut-bas, bas-haut</i>.</li> </ol> <p>Par rapport à la théorie (cf. <i>chapitre 1</i>) :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Difficulté de mémoire expliqué par le concept de charge cognitive (Roussel, 2014) ;</li> <li>Débit et non reconnaissance des mots sont expliqués par les études de Vandergrift (2007).</li> </ol>

## 7.1.2 Leçon 2 – *A l'écoute du portugais et du français*

### 7.1.2.1 Méthodologie didactique : IC en immersion

En poursuivant la familiarisation des étudiantes avec l'approche intercompréhensive, l'activité de compréhension orale globale, sans aucune préparation lexicale ou grammaticale préalable, a caractérisé cette deuxième leçon selon les étapes suivantes : écoute globale, écoute par séquence, écoute avec lecture de la transcription et élaboration des tableaux des correspondances. Dans la première partie le document sonore était en portugais, dans la deuxième partie de la leçon le document était en français<sup>49</sup>. Le but didactique était donc de susciter le plaisir d'écouter des langues inconnues ou peu connues et le goût pour le défi en mettant les étudiantes en condition d'expérimenter qu'elles ont les capacités de comprendre le sens général sans avoir étudié les mêmes langues. Sur le plan de la recherche le but est d'explorer, encore une fois, les difficultés principales rencontrées pendant l'écoute.

### 7.1.2.2 Les données : difficultés principales en portugais

Cette fois les données ne proviennent pas des questionnaires, mais de l'enregistrement des commentaires des étudiantes pendant la tâche dont on présente ici quelques extraits afin de les comparer avec deux extraits de la transcription du document. Cela nous permet d'avoir une vision de la pensée à haute voix de la part des étudiantes dans leur effort de reconstruction du sens.

1. Premier extrait de la transcription du document sonore portugais (premier paragraphe) :

*Uma equipa de paleontólogos norte-americanos, apresentou o esqueleto reconstituído de uma nova espécie de dinossauro saurópode, um herbívoro quadrúpede, que viveu há 110 milhões de anos no **Níger**.*

Après la première écoute globale, les deux étudiantes semblent avoir compris le sujet en général, comme démontre cet extrait de la transcription de l'enregistrement des commentaires:

---

<sup>49</sup> Les deux enregistrements avec transcription sont tirés de Eurom 5 et les titres sont: *Um dinossauro estranho descoberto em África, Le secret des yeux bleus*. <http://www.eurom5.com>. Voir Annexe 7 et 8 pour la transcription.

A : *Non ricordo tutto, ma ho capito che una squadra di paleontologi americani ha trovato un nuovo esemplare di dinosauro, ha detto il nome, ma non lo ricordo, poi lo stavano descrivendo.*

Enseignante : *E tu R, hai colto qualcos'altro ?*

R : *Io ho sentito Asia, però può essere che si sia confuso tra le altre parole, quindi ho immaginato che fosse una specie che fosse strano che sia in Africa ... sì l'hanno scoperto in Africa...non so se ho sentito giusto.*

Malgré la difficulté, il est intéressant de voir ici la réélaboration du sens. R a l'impression d'avoir entendu Asia, peut-être à cause de la prononciation de *ha 110* (difficulté de segmentation), mais elle réalise qu'il s'agit de l'Afrique, même si elle n'a pas reconnu le mot Niger. Les mots soulignés indiquent la nature des difficultés : mémoire, reconnaissance des toponymes.

Après la première écoute de l'ensemble du document, la répétition de l'écoute par séquence permet aux étudiantes de saisir plus de détails et à l'enseignante chercheuse de remarquer la nature des difficultés. Voici deux exemples : un extrait de l'enregistrement lors de la réécoute de la première séquence et de la troisième séquence.

1. Réécoute de la première séquence :

Elle avait été comprise globalement dès la première écoute, toutefois malgré cette deuxième écoute aucune des deux n'a saisi le lieu de la découverte du dinosaure en Afrique : *no **Niger***.

Dans l'enregistrement on entend:

R : *Indonesia?*

Enseignante: *è un nome proprio in effetti, è vero che sta parlando di un luogo, poi vedremo con la trascrizione che luogo è, sicuramente leggendolo capirete subito.*

*Avete capito qualcosa in più rispetto a prima?*

A: *quadrupede erbivoro*

R: *sauropode*

Les mots soulignés indiquent des difficultés de mémoire et de reconnaissance des noms propres et notamment des toponymes.

2. Réécoute de la troisième séquence dont on rapporte la transcription:

*Com um comprimento de 13 metros, este primo mais novo do conhecido Diplodocus, apresenta um focinho com narinas externas não retráteis, que mais parecem um aspirador; mandíbulas que funcionam como tesouras de 30 centímetros, encimadas por uma fileira de 500 dentes, muitos deles para substituir a dentição perdida ou gasta; e um crâneo quase translúcido.*

Voici les réactions des étudiantes dans l'extrait de l'enregistrement après l'écoute de cette séquence :

*A: ha descritto un po' le caratteristiche fisiche dell'animale*

*R: io mi ricordo soltanto che ha parlato di mandibola e di cranio*

*A: ah, io non avevo capito la mandibola*

*R ha detto mandibola con tot denti e cranio*

*A: translucido*

*R ecco*

*A io invece ho capito che è lungo 3 metri e che ha, intuisco, le zampe che sembrano degli aspirapolveri*

*R come si dice aspirapolveri?*

*A aspirador*

Risata collettiva

*A (toujours en souriant): forse ho vaneggiato*

*Ensegnante: (ton amusé): Non vedo l'ora di osservare la vostra reazione quando leggeremo e vedremo se le vostre ipotesi saranno confermate o meno.*

Les mots soulignés indiquent la difficulté de reconnaissance des chiffres et de certains termes spécifiques.

### 7.1.2.3 L'interprétation

Dans les notes de l'enseignante-chercheuse, prises pendant l'activité de reconstruction du sens séquence par séquence, on lit : *difficoltà di memoria, sbagliano i numeri e i nomi propri dei luoghi*. Si on compare ces observations avec les éléments ci-dessus analysés, on remarque que la perception des étudiantes et de l'enseignante sur la nature des difficultés est cohérente. De plus, ces observations confirment les observations de Claire Blanche Benveniste qui, tout en incluant les chiffres et les toponymes dans *les objets sonores*, suggère de les faire mémoriser avant l'écoute d'un discours car ils sont opaques et donc plus difficiles à reconnaître. Ainsi on est prêt à avancer dans l'expérimentation avec l'intention d'observer le comportement des étudiantes en proposant des activités de préparation à l'écoute pour les

leçons suivantes. Le tableau ci-dessous résume l'analyse des données collectées dans cette leçon :

Leçon 2 – Analyse des données – A l'écoute du portugais

Méthodologie didactique	Questions de recherche	Instruments	Réponses aux questions de recherche	Interprétation
IC orale <i>en immersion</i>	Dans la perception des étudiantes : quelles difficultés ?	Enregistrements des pensées à haute voix	Difficultés : 1. Oubli de ce qui a été entendu et compris juste avant. 2. Non-reconnaissance des chiffres et des toponymes.	Par rapport à la théorie (cf. <i>chapitre 1</i> ) :  - Difficulté de mémoire expliqué par le concept de charge cognitive (Roussel, 2014).  - Non reconnaissance des chiffres et des toponymes, estimés comme des mots opaques (concept d'objets sonores à mémoriser selon Claire Blanche Benveniste, 2009).

7.1.2.4 Les données : difficultés principales en français

La deuxième partie de la leçon est consacrée à l'écoute du document sonore français : *Le secret des yeux bleus* (cf. transcription en Annexe 8) dont la durée est de 1,20 minutes. Quelques extraits des enregistrements de la leçon rendent compte ci-dessous de la perception des étudiantes sur les difficultés rencontrées, mais aussi sur les stratégies utilisées, pendant la tâche de reconstruction du sens du document écouté sans l'aide de la transcription et sans images.

Tout de suite après la première écoute globale, la réaction des étudiantes est la suivante :

R : *io ho capito solo una frase : responsabile della colorazione dell'iride e la genetica.*

Enseignante (en s'adressant à A) : *e tu sei riuscita a capire altro ?*

A : (en souriant) : *il problema della memoria è sempre quello, dico prima la parte finale dove ho capito il fatto che, riguarda la geografia, all'età della pietra la popolazione con gli occhi blu - può essere?-, andava dal Mar Nero ai paesi scandinavi.*

R : *ah io non ho capito niente di questo !*

A : *e poi diceva che il fatto di avere gli occhi blu è una mancanza di melanina.*

Pour une comparaison entre ce qui a été retenu par les étudiantes et la transcription du document sonore, voici l'extrait écrit du début du discours prononcé :

*Notre **ancêtre** Lucy avait sans doute les yeux **sombres**, comme la majorité des habitants de cette **planète**.*

*Et si certains veinards ont aujourd'hui la prunelle céruléenne, c'est sans doute à cause d'une **anomalie génétique** intervenue il y a dix mille ans, explique le généticien danois Hans Eiberg dans la revue allemande Human Genetics.*

*Selon lui, une mutation aurait **altéré** la production de mélanine, responsable de la **coloration brune de l'iris**.*

Voici la fin :

*Après avoir recoupé ces données avec l'histoire des grandes migrations, le généticien spéculé que leurs ancêtres communs seraient nés près de la mer Noire, avant de migrer pour la plupart vers l'Europe du Nord à l'âge de pierre.*

On reporte ici des extraits sur la réaction des étudiantes lors de la deuxième écoute par séquence.

Première séquence (première phrase):

R répète: *planète, secondo me pianeta.*

Enseignante: *che cosa può aver detto sul pianeta? buttati, non importa se sbagli!*

R: *Non so nel senso che, secondo me , la frase iniziava: dal secolo...bla bla.*

Enseignante: *Hai riconosciuto questo senso che partiva da lontano e poi pianeta.*

A: *Io ho capito forse che la maggior parte della popolazione mondiale ha gli occhi scuri.*

Enseignante: *L'informazione è corretta , ora riascoltiamo questa parte .*

Ré-écoute de cette séquence:

R: *Sombre o hombre vuol dire uomo.*

Après l'écoute de la deuxième séquence:

R: *c'è stata un'anomalia genetica.*

Ré-écoute de la troisième séquence :

R : *famille, génération.*

R : *ha aumentato la produzione di melanina ?*

A : *No, è diminuita*

R : *Prima diceva qualcosa come ha aumentato.*

A : *No, diluant*

#### 7.1.2.5 L'interprétation

Concernant R, qui n'a jamais étudié le français, on remarque ses difficultés de compréhension et son attitude spontanée à s'appuyer sur les mots transparents qui parfois conduit à reconnaître des mots similaires à l'italien dans le son et dans le sens comme dans le cas *responsable de la coloration de l'iris, planète*, mais parfois la reconnaissance de certains sons similaires à l'italien ou à l'espagnol conduit à l'erreur car la similitude sonore ne correspond pas à la même signification comme on voit dans le son du mot français *sombre* qui ressemble au son espagnol *hombre (homme)* ou le son du mot *ancêtre* que R associe au son du mot italien *secolo*. Ce phénomène trouve son explication dans les théories psycholinguistiques sur la reconnaissance des mots et sur les mots congénères (Dijkstra, Van Heuven, 2002, 2013) et notamment sur le fait que les premières lettres d'un input graphique et sonore activent l'image de tous les mots similaires, dans leur forme, qui sont situés dans le stock du lexique mental.

Dans l'extrait suivant on retrouve les mêmes caractéristiques dans les réactions de R : elle reconnaît les mots similaires dans le son, dans le sens et plus tard elle remarquera dans la graphie et elle les répète à haute voix tels qu'ils sont comme par exemple *anomalie génétique* mais elle associe le son de *aurait altéré* au sens *ha aumentato* en italien. Cette séquence est difficile à comprendre car elle implique en plus des connaissances de type scientifique qu'on ne retrouve pas forcément dans les connaissances encyclopédiques de nos étudiantes qui ne sont pas spécialistes dans ce domaine.

Une fois la réécoute du discours par séquence terminée, la troisième phase prévoit l'écoute avec la transcription du discours. C'est un moment d'apprentissage où les étudiantes éprouvent un sens de surprise agréable en reconnaissant les mots qui étaient opaques à l'oral et maintenant enfin reconnaissables dans la forme et dans le sens tels que *ancêtre, sombre, etc.*

Sur le mot *sombre* R dit : *ecco sombre, se c'è la parola che assomiglia a ombra, quindi scura.*

A : *sì la sapevo questa parola, ma se avessi dovuto parlare non me la sarei ricordata.*

On remarque donc que la graphie aide R dans la compréhension d'un mot inconnu alors qu'on dirait que A a eu l'occasion d'évoquer des connaissances lexicales qu'elle ne pensait pas avoir.

Pour résumer notre analyse des données, le tableau nous aide à clarifier :

Leçon 2 – Analyse des données – A l'écoute du français

Méthodologie didactique	Questions de recherche	Instruments	Réponses aux questions de recherche	Interprétation
IC orale en immersion	Dans la perception des étudiantes : quelles difficultés ?	Enregistrements des pensées à haute voix	Difficultés : 1. mots similaires dans le son, mais différents dans la signification  2. Oubli de ce qui a été entendu et compris juste avant	Par rapport à la théorie ( <i>cf. chapitre 1</i> ) :  Reconnaissance des congénères (Dijkstra, 2002, 2013) : possible si les mots sont homographes mais aussi homophones

7.1.3 Leçon 3 - *Pré-écoute des chiffres*

7.1.3.1 Méthodologie didactique : IC avec préparation

Les résultats de l'analyse des données sur la perception des difficultés rencontrées lors de l'écoute du français, mais aussi du portugais, sans aucune préparation préalable, montrent que les difficultés principales sont dans la reconnaissance notamment des chiffres, des noms propres et des toponymes. Ce résultat confirme ainsi les résultats obtenus lors de nos premières études (ICor1 et 2) où la distinction des mots dans le flux sonore et la reconnaissance du sens sont parmi les difficultés les plus influentes. Dans l'étude en question la nature des mots qui apparaissent souvent opaques semble être la même que les objets sonores que Claire Blanche Benveniste énumère (chiffres, noms propres, toponymes, etc.). Par conséquent, notre expérimentation se poursuit dans le but de vérifier si la pré-écoute et la mémorisation des objets sonores facilitent vraiment la reconnaissance des mots et en général la compréhension du discours oral. A partir de cette troisième leçon donc on n'utilise plus les techniques de l'IC *en immersion* et de l'écoute globale préférée par Vandergrift

(2007), mais les activités de préparation lexicale vont anticiper l'écoute du document selon les suggestions de Claire Blanche Benveniste (cf. 4.3.1.4).

Cette leçon commence donc par l'écoute des chiffres en français, mais aussi en portugais et en catalan dans l'optique d'une comparaison. Les chiffres de 1 à 100 avec le rajout de 1000 et 1 million sont proposés à l'écoute plusieurs fois avec leur transcription et ensuite ils sont répétés à haute voix par les étudiantes, chose qui devrait faciliter la mémorisation sonore selon l'hypothèse que si le mot écouté est reproduit, cela implique que le mot est rentré dans le stock des connaissances (Guimbretière 1994).

Ensuite l'enregistrement sonore en français, sans vidéo, *Fiat renoue avec la légende de la 500* tiré de la méthode Eurom 5<sup>50</sup>, sera écouté une première fois globalement, une deuxième fois par séquence et une troisième fois avec la transcription. La consigne est de reconstruire le sens général et d'élaborer un tableau des correspondances lexicales. Du point de vue de la recherche, on se propose de vérifier si la pré-écoute des chiffres, en facilite la reconnaissance dans le flux sonore et si cela aide à la compréhension globale.

#### 7.1.3.2 Les données : la distinction des chiffres dans le flux sonore

Après avoir lu à haute voix le titre du document, les étudiantes ont formulé leurs hypothèses sur le thème probable et R a bien compris qu'il s'agit de la voiture Fiat 500. Ensuite on écoute le document et voici les premières réactions de R :

R : *Ho capito solo due numeri, non ho capito tantissimo.*

E : *La tua attenzione era rivolta di più a cercare i numeri o il senso del discorso ?*

R : *Ho cercato solo i numeri.*

L'enseignante propose donc une deuxième écoute globale sans rechercher les chiffres mais le sens général.

R : *ho sentito di quando la Fiat ha lanciato la 500, ho sentito economia, ha detto di altre due macchine : la Twingo e la Mini. Ad un certo punto ha detto di un periodo, ha detto durante il 900 ?*

---

<sup>50</sup> EUROM5, <http://www.eurom5.com>. Pour la transcription de l'enregistrement, voir Annexe 9.

Les mots soulignés montrent l'erreur de compréhension. L'enseignante propose donc de passer à une nouvelle écoute séquence par séquence :

Séquence 1: *Fiat veut renouer avec sa propre légende. Le constructeur italien lancera en effet demain mercredi sa nouvelle « 500 », exactement cinquante ans après jour pour jour la commercialisation de sa fameuse «Cinquecento» qui incarne l'essor économique italien des années soixante.*

Après l'écoute de cette première séquence, R dit :

*R : ha parlato di anni Sessanta, di costruttori italiani, di commercializzazione della Fiat 500.*

L'enseignante remarque que R s'est rapprochée du sens malgré le manque de connaissances encyclopédiques sur ce sujet (R, 24 ans, née dans les Philippines, arrivée en Italie avec ses parents à l'âge de 5 ans, n'avait jamais entendu parler de la Cinquecento), en effet si nous prenons en considération les syntagmes qu'elle a reconnus, nous constatons qu'elle s'appuie sur la reconnaissance des mots similaires entre langues romanes.

Séquence 2: *La nouvelle «500» a été escortée d'une intense campagne marketing. Techniquement, elle sera plus grande de 70 cm. Son moteur passe de l'arrière à l'avant et elle pourra embarquer plus de 200kg de bagages contre trois fois moins pour le modèle initial.*

Après l'écoute de cette deuxième séquence R dit:

*R: Cinq cent (elle répète 500 en français), vuol dire macchina?*

*E: Cent vuol dire cento, quindi...*

*R: Ah, la nuova Cinquecento!?! Poi dice, bagagliaio che può contenere due chili rispetto a qualcos'altro.*

*E: Ci sei sul senso generale, ora concentrati sulle cifre, riascoltiamo.*

Après la réécoute de cette deuxième séquence:

*E: Hai sentito cosa dice subito prima di bagage?*

*R: No.*

Après une nouvelle écoute de cette phrase: *elle pourra embarquer plus de 200kg de bagage* :s

*R : Ancora due, secondo me.*

*E: Ti ricordi come si dice cento?*

*R: Cent.*

*E: Vedi ora se riconosci la cifra.*

Nouvelle écoute de la même phrase.

R: *Sì, dice deux cent, due volte cento, vero?!*

*Séquence 3: Son prix ? Environ 11.000 euros. Fiat espère en écouler 120.000 par année pleine. Le groupe transalpin a cependant déjà engrangé 25.000 réservations ! La 500 restylée sera en concurrence frontale avec la Mini de BMW et la Twingo 2.*

Après l'écoute de cette dernière séquence,

R: *ho sentito mini et BMW.*

A (qui n'était jamais intervenue jusqu'à ce moment): *non avevo sentito BMW!*

E: *Riconosciamo i suoni a cui l'orecchio è abituato.*

A: (en s'adressant à sa copine R) *Infatti tuo papà ha la BMW.*

E: *Ora concentrati sui numeri, ce ne sono quattro*

Après la nouvelle écoute sélective,

R dit: *Ho sentito solo mille.*

Même après la troisième écoute R n'a pas reconnu les chiffres prononcés.

L'activité se termine avec une nouvelle lecture accompagnée de la transcription.

Les données ci-dessus, provenant des extraits des enregistrements pendant l'activité, démontrent clairement la difficulté de reconnaissance des chiffres malgré l'activité de pré-écoute. Dans le journal de bord du chercheur on lit que les difficultés principales rencontrées sont la reconnaissance des chiffres et des noms propres ainsi que des problèmes de mémoire.

### 7.1.3.3 L'interprétation

A la lumière des données ci-dessus illustrées, dans les réflexions de l'enseignante chercheuse la question se pose sur la façon de proposer les *objets sonores*. Comment faire pour faciliter la reconnaissance des chiffres pré-écoutés lors de l'écoute du discours global? Si la première fois, la pré-écoute n'a pas été efficace du point de vue de la reconnaissance des objets dans le flux sonore, faut-il répéter le même exercice plusieurs fois lors des prochaines leçons? Faut-il essayer une modalité différente de proposer les mots? Dans les prochaines leçons on essaiera de trouver une réponse.

#### 7.1.4 Leçons 4 et 5- *Pré-écoute des jours, des mois, des noms de Pays et des nationalités.*

##### 7.1.4.1 Méthodologie didactique: *IC avec préparation*

Dans l'intention de poursuivre la technique suggérée par Claire Blanche Benveniste (2009), la quatrième leçon commence par la pré-écoute des jours de la semaine et des mois en français sans oublier la comparaison des mêmes termes en portugais et en catalan. L'écoute des chiffres est proposée de nouveau sur la base de l'hypothèse que la répétition peut faciliter la familiarisation avec les sons, leur mémorisation et donc la reconnaissance des mêmes éléments dans le discours.

Les objets sonores de la leçon 5 sont les noms des Pays et les adjectifs de nationalité qui ont été écoutés dans les trois langues. Ensuite les mots des leçons précédentes sont proposés de nouveau et tous les éléments sont écoutés, lus et répétés à haute voix. Après cette préparation le document écouté est un enregistrement en français sans vidéo tiré de Eurom 5. La reconstruction du sens global et l'élaboration d'un tableau des correspondances lexicales font partie de l'activité.

##### 7.1.4.2 Les données sur les techniques adoptées

Pour les leçons 4 et 5 les données proviennent uniquement des notes de la chercheuse prises pendant l'activité, il s'agit d'observations sur les effets provoqués par les techniques utilisées pour la préparation à l'écoute des étudiantes. Notamment l'attention est sur les consignes des activités et sur la répétition.

On remarque que lors de la première écoute du discours global l'attention de l'étudiante R est centrée sur l'identification des objets sonores pré-écoutés, notamment des chiffres, plus que sur la saisie du sens général. En revanche, lors de la deuxième écoute par séquence le focus est sur le sens global. Cela semble confirmer les études de Vandergrift : les auditeurs inexperts se focalisent d'abord sur les unités individuelles en négligeant la compréhension du contexte. Au contraire, l'étudiante A, qui est plus experte en français, est plus orientée vers le sens global (*cf.* 7.1.7). Toutefois, sur le plan didactique, on se pose la question sur la définition de la consigne proposée avant la tâche : pour les activités de compréhension orale avec pré-écoute, faut-il bien préciser dans les consignes de prévoir d'abord un moment pour la compréhension sélective (reconnaitre dans le flux les mots pré-écoutés) et ensuite passer

à la compréhension du sens global ? Dans les leçons suivantes on découvrira que la réponse est variable selon le style d'apprentissage des étudiantes.

Au bout de la cinquième leçon, on remarque que la répétition de l'écoute des objets sonores pendant plusieurs leçons facilite la mémoire, ce qui est démontré par le fait que maintenant les étudiantes reconnaissent les mêmes mots qui étaient opaques au début lors des toutes premières leçons. On répond affirmativement ainsi à la question issue à la fin de la troisième leçon, la pré-écoute est vraiment efficace ? (*cf.* 7.1.3.3) ; mais c'est une typologie d'activité qui est un peu longue et ennuyeuse aux yeux des étudiantes et de l'enseignante. Par conséquent le défi des leçons suivantes sera de trouver la façon pour faciliter la reconnaissance des mots opaques en français avec une activité de préparation (pré-écoute) en essayant d'attirer l'intérêt et de garder la curiosité des étudiantes toujours vive. Dans ce sens on est en ligne avec l'approche cognitive-émotionnelle (Cardona, 2010, *cf.* 1.1.2) où on met l'accent sur la dimension émotionnelle qui facilite la mémorisation lexicale et l'apprentissage en générale.

#### 7.1.5 Leçons 7-10 - *Pré-écoute et écoute globale* : premiers pas vers un nouveau parcours didactique

Cette deuxième partie du cours est consacrée à l'expérimentation d'un nouveau parcours didactique qui trouve sa source dans la synthèse entre les différentes approches théoriques (*cf.* chapitre 2) et dans les résultats des études exploratoires de notre recherche (*cf.* chapitre 4). La méthodologie didactique, illustrée en détails dans le paragraphe 4.3.2, prévoit une phase de sollicitation des pré-connaissances, une écoute globale, une écoute par séquence et une écoute finale avec la transcription. Dans le déroulement des activités une nouvelle activité est introduite dans la première étape : on demande aux étudiantes de rechercher des mots susceptibles d'être prononcés dans le discours qui sera écouté plus tard, de les proposer dans les langues connues, de rechercher l'équivalent en français et de créer ainsi par elles-mêmes un tableau des correspondances lexicales en amont.

Dans ce cadre méthodologique donc on peut analyser les données et les résultats à la lumière des niveaux théoriques explorés dans le chapitre 1: celui émotionnel (Cardona, 2010) et celui cognitif (Vandergrift, 2007) notamment sur les difficultés et sur les stratégies. L'interprétation finale nous conduit ainsi à répondre à nos questions de recherche. Ainsi, les données suivantes illustrent la perception des étudiantes sur leur état émotionnel, sur les

stratégies utilisées et sur les difficultés rencontrées pendant l'activité d'écoute en français. Les données proviennent des entretiens enregistrés pendant l'activité de compréhension orale après l'exercice de pré-écoute des mots. Elles se réfèrent à la leçon « Va, donne, gagne » (titre du document audiovisuel tiré d'Euronews<sup>51</sup>) que nous avons choisie pour l'illustration de l'étude car c'est la leçon qui représente mieux un tournant dans la méthodologie. Les techniques reprennent les aspects des méthodologies précédentes (immersion, préparation avec pré-écoute), tout en se distinguant : elles prévoient de nouvelles modalités qui se différencient des premières car elles ont des effets nouveaux dans l'implication émotionnelle des étudiantes et donc dans l'apprentissage.

A la lumière des principes théoriques cognitifs et émotionnels, les questions posées aux participantes concernent les émotions ainsi que les stratégies et les difficultés. Pour chaque question, les réponses sont montrées en rapportant les mots prononcés par les étudiantes. Dans la partie sur l'état émotionnel les mots ont été sélectionnés dans la phrase par l'enseignante-chercheuse en qualité de mots clé, donc estimés significatifs. Dans les autres parties il s'agit d'une transcription.

Concernant les données sur l'état émotionnel, avant de commencer l'écoute en français, la question et les réponses sont les suivantes :

Question: *Come ti senti? Hai ansia? Fiducia? Curiosità? Paura?*

Réponses: - A: *curiosità*

- R: *paura dell'ignoto*

A la fin de l'écoute :

Question: *Come ti senti?*

Réponses: - A: *più fiduciosa, più sicura*

- R: *meno preoccupata, sensazione di conoscere più parole di prima*

Selon les différentes caractéristiques personnelles, selon le style d'apprentissage des deux étudiantes et selon leurs expériences précédentes, la curiosité pour l'une et la peur pour l'autre sont les émotions dominantes avant la première écoute du discours oral. Devant le défi, l'étudiante A a une attitude plus optimiste que l'étudiante R. Toutefois, à la fin de la tâche, toutes les deux déclarent un état d'âme plus confiant et celle qui était plus craintive au départ a l'impression d'avoir plus de connaissance qu'avant. Comme on le sait, la connaissance réduit la peur de l'inconnu.

---

<sup>51</sup> <http://fr.euronews.com/2014/04/21/va-donne-et-gagne>. Voir Annexe 6.

Lorsqu'on interprète les données ci-dessus, on remarque que la préparation à l'écoute ainsi que la répétition de l'écoute d'un document audiovisuel dans une langue peu connue ou inconnue est rassurante et à la fin le sentiment des participantes est non seulement celui de la réussite, mais aussi la perception d'avoir élargi les connaissances au niveau linguistique (lexicale, grammaticale, phonétique et morphosyntaxique) et culturel. La réflexion linguistique est implicite dans l'activité de préparation du tableau des correspondances lexicales ainsi que dans l'activité finale avec la lecture de la transcription du discours oral. Cette attitude observatrice sur les langues apparaît également dans les questions sur l'étymologie des mots que les étudiantes posent souvent avec un intérêt pour l'histoire des mots et pour l'évolution d'un mot latin différente selon les langues. Curiosité et goût pour la découverte imprègnent la leçon. Cette implication émotive, associée aux habilités des étudiantes, rend l'apprentissage possible ; c'est ce que les étudiantes démontrent lorsqu'elles déclarent la sensation d'avoir appris quelque chose de nouveau et cela semble donc confirmer les principes théoriques de Cardona (2010).

Concernant les données sur les stratégies, voici la question posée après l'écoute de chaque séquence et les réponses où les mots en gras indiquent la nature des stratégies :

Question: *Come hai fatto a capire?*

Réponses:

- R: *ricosco le **parole simili** e **ipotizzo** un significato generale, mi aiuta ascoltare la sequenza **più volte** (al terzo ascolto capisco di più); mi piace il suono di alcune parole come «*toujours*», è dolce e allora me la ricordo.*

A: *mi è servito molto l'esercizio di pre-ascolto, non presto tanto attenzione a cercare le parole simili o ascoltate prima, ma **ricostruisco subito il significato***

Ainsi, les deux étudiantes mentionnent l'usage simultané des stratégies haut-bas (hypothèse et reconstruction du sens général) et des stratégies bas-haut (pré-écoute des mots, reconnaissance des mots transparents) et apprécient le bénéfice de la répétition de l'écoute. L'étudiante A semble moins attentive à la distinction des mots individuels dans le flux sonore ; elle est plus orientée à la recherche du sens général. Nous observons en outre que l'écoute préliminaire permet d'assimiler les mots qui ne sont plus opaques puisqu'elle ne se bloque pas à l'écoute.

Selon notre interprétation, encore une fois les caractéristiques individuelles se manifestent dans une attitude plus attachée au sens des unités dans le cas de R ou plus centrée sur le

contexte dans le cas de A. Cela s'explique sûrement si on tient compte du niveau de connaissance de la langue française qui situe R au niveau d'un auditeur inexpert et A au niveau d'un auditeur un peu plus compétent donc plus indépendant du sens spécifique des mots. Malgré les inévitables différences de profil et de style cognitif et d'apprentissage (Balboni, 2010, Torresan, 2008), les deux étudiantes montrent la tendance à la coexistence des stratégies cognitives de type *haut-bas* et *bas-haut*.

Concernant les données sur les difficultés, voici la question et les réponses :

Question: *che cosa ha ostacolato di più la tua comprensione?*

Réponses:

R: *mentre cerco di distinguere le parole simili o già ascoltate, mi dimentico di certi dettagli ascoltati prima.*

A: *non in tutte le sequenze distinguo le parole già ascoltate, ma capisco dal contesto, a volte l'immagine distrae.*

Les étudiantes confirment la même typologie de difficulté perçue lors des premières leçons : problème de mémoire et de distinction des mots dans le flux sonore. Pour l'étudiante R, l'attention orientée à la reconnaissance des mots pré-écoutés distrait dans la compréhension du sens général et l'effort est tel qu'elle oublie des informations comprises avant. L'étudiante A perçoit également des difficultés à reconnaître les mots pré-écoutés, car pour elle c'est spontané de rechercher d'abord le sens global. Elle rajoute que dans ce cas l'image est un élément de distraction dans la recherche du sens.

Selon notre interprétation, les difficultés principales perçues par les deux étudiantes sont dans la reconnaissance des mots. Toutefois on remarque que ces difficultés activent des stratégies de compensation orientées vers la saisie du sens général. Dans le paragraphe précédent nous avons vu que, malgré l'oubli des mots reconnus avant ou la non connaissance des mots, R s'appuie sur la recherche des mots similaires pour faire des hypothèses sur le sens général ; en revanche l'étudiante A fait appel au sens du contexte sans trop se concentrer sur la distinction des mots pré-écoutés.

#### 7.1.7 Interprétation finale des données : vers un parcours d'IC oral innovant

Si on relit le modèle méthodologique expérimenté dans notre étude ICor4 (*cf.* 4.3.2) que nous venons d'exposer et qui trouve son origine dans la synthèse entre les principes théoriques de Vandergrift, Benveniste et Cardona (*cf.* 4.3.2.6) ainsi que dans les résultats

des expérimentations à Ca' Foscari (*cf. chapitre 5*), si on évalue cette étude à la lumière des résultats de l'analyse sur la perception des étudiantes, il est possible de prendre en compte ses effets dans l'apprentissage en suivant le fil qui relie émotion, mécanismes cognitifs et motivation.

Concernant le rôle de l'émotion provoquée par les activités d'intercompréhension (*cf. 1.3.3*), à la fin de la tâche les étudiantes manifestent la sensation d'une confiance accrue dans leurs propres capacités et elles expriment leur satisfaction pour la découverte de nouvelles connaissances. Les techniques didactiques adoptées pour la préparation à l'écoute contribuent à ce résultat lorsque dans la première étape elles prévoient la formulation d'hypothèses sur les mots probables, la recherche de leurs correspondances dans les trois langues, la familiarisation à travers l'écoute du lexique nouveau et lorsque dans les étapes suivantes elles prévoient la répétition de l'écoute. La familiarisation avec les sons d'une langue inconnue et la répétition de l'écoute évoquent l'importance du rythme. En général, on sait que la répétition est rassurante car elle rend connu ce qui est inconnu ; c'est un aspect central dans le concept de *appaesamento linguistico* (Sanga, 1997) qui dans les études ethnolinguistiques, s'appuie sur la valeur de la répétition des signes rythmiques et sonores, sujet qui mériterait d'être abordé dans un autre contexte (*cf. 3.2.4*).

Concernant les stratégies utilisées pour la compréhension orale (principalement de type *bas-haut* et *haut-bas*), l'une ou l'autre est privilégiée par les étudiantes selon leurs styles d'apprentissage et selon le niveau de maîtrise de la langue, mais elles coexistent. Cela justifie les techniques qui activent les stratégies pour une compréhension globale aussi bien que les stratégies pour une compréhension de type sélectif sans privilégier l'une ou l'autre. Concernant les principales difficultés rencontrées, la reconnaissance des mots dans le flux sonore reste un des principaux obstacles ; toutefois, cette difficulté active des stratégies compensatoires.

A la lumière des données analysées, on mettra en exergue ci-dessous les éléments qui, dans la perception des étudiantes, permettent de vérifier si les objectifs d'apprentissage ont été atteints. Ensuite, on illustrera les aspects qui, dans la perception de l'enseignante-chercheuse, permettent de répondre aux questions de recherche.

Concernant les objectifs d'apprentissage qui, on le rappelle, visent à la familiarisation avec les sons des langues et au développement des compétences et des stratégies

d'intercompréhension orale, les données proviennent du questionnaire d'auto-évaluation finale et elles nous offrent les réponses suivantes :

Question: *I suoni delle lingue ti sembrano ora più familiari?*

Réponses: A. *Sì, grazie all'esercitazione fatta in queste ore di corso.*

R. *Sì, l'ascolto regolare ha aiutato moltissimo a familiarizzare e a rendere la lingua meno spaventosa.*

Question: *Le tue competenze di comprensione orale si sono rafforzate?*

Réponses: A. *Sì, si sono rafforzate molto.*

R. *Sì, perché le lezioni hanno aiutato a sviluppare varie capacità tra cui quelle di rapportarsi ad una lingua sconosciuta, l'apprendimento di nuovi vocaboli ha aiutato nel processo.*

Question: *Ti sei resa conto di utilizzare strategie? Sapresti descriverle?*

Réponses: A. *Sì, sono più consciente delle strategie di comprensione: 1. Ascolto*

*globale: cogliere almeno l'argomento trattato e le informazioni generali. 2. Ascolto mirato: cogliere numeri, nomi di persona, termini più specifici.*

R. *Sì, ma non saprei descriverle.*

Question: *Che cosa hai apprezzato di più?*

Réponses: A. *Il corso mi è piaciuto molto. Mi ha colpito la creazione di tabelle a tema che mettono a confronto le varie lingue.*

R. *L' apprendimento» o comunque la familiarizzazione della lingua francese in un modo non del tutto tradizionale.*

En revenant sur la question centrale de notre étude sur la meilleure façon de faciliter la reconnaissance des mots d'une langue inconnue à l'oral, l'analyse des données nous permet de tirer les conclusions suivantes :

- Pré-écoute d'objets sonores ou écoute globale? L'une n'exclut pas l'autre.  
En effet la coexistence des deux principales stratégies cognitives bas-haut et haut-bas justifie l'emploi des techniques qui facilitent l'une et l'autre. L'alternance d'une pré-écoute et d'une écoute globale peut avoir lieu lors de la même activité d'IC orale en donnant des consignes adaptées avant l'exercice afin de préciser si pendant l'écoute du discours il faut reconnaître les mots pré-écoutés ou rechercher directement le sens global.
- La mémorisation des objets sonores est facilitée par la sollicitation initiale des pré-connaissances qui renforce l'implication et l'autonomie des étudiants, par l'observation et par la comparaison à travers l'élaboration des correspondances

lexicales, par le goût de la découverte par soi-même de nouveau lexique et par le plaisir de la musicalité (*cf.* 7.2).

- La reconstruction du sens général est facilitée par l'activation des stratégies haut-bas et bas-haut et par l'identification des mots similaires, dont la prise de conscience renforce la confiance dans ses propres ressources en donnant un sentiment de satisfaction.
  
- Émotion et cognition coexistent, les deux facteurs agissent conjointement et ils jouent ensemble dans le processus de compréhension et d'apprentissage.

## *Chapitre 8*

### **Évaluer et autoévaluer**

#### **la compétence d'intercompréhension orale en réception**

Nous allons illustrer nos réflexions sur l'élaboration d'un test d'intercompréhension orale qui a été expérimenté pendant le cours d'intercompréhension au sein du Centre des Langues de l'Université Ca' Foscari à Venise entre février et mai 2016 (ICor3, *cf.* 4.2). Il s'agit donc d'un test conçu pour évaluer les compétences d'intercompréhension orale d'un groupe d'étudiants italophones dans la phase finale du cours expérimental d'IC orale en portugais, espagnol et français dont la durée était de 20 heures.

Contrairement à l'IC écrite dont plusieurs méthodologies didactiques ont été expérimentées et qui aujourd'hui sont reconnues et utilisées dans plusieurs contextes universitaires européens, comme par exemple Eurom 5, pour l'IC orale il n'existe pas de méthodologies didactiques partagées par la communauté de chercheurs dans ce domaine, mais juste quelques projets (*cf.* 2.2.1). Par conséquent on ne trouve pas de méthodologies d'évaluation communes. Notre étude voudrait donc apporter sa contribution par rapport à ce manque.

Comme Eric Martin nous le rappelle (2012) certaines initiatives de formation et d'évaluation d'IC orale ont eu lieu au début dans le cadre du projet *Galatea* et *Galanet* (Baqué 2004, 2007), ensuite au sein de l'Université de Barcelone (*projet Minerva*, 2011), sans oublier le programme VRAL développé par les membres d'Eurom4/5 (Bonvino 2007). Ces différentes expériences d'évaluation portaient sur le discours ou sur les mots isolés. Une autre distinction existe entre l'évaluation du produit (ce que les étudiants comprennent et donc ce qu'ils arrivent à reformuler après l'écoute) et l'évaluation du processus de compréhension (difficultés rencontrées pendant l'écoute et stratégies utilisées). Etant donnée la typologie de nos cours d'IC orale dont l'objectif général est d'améliorer la compréhension orale d'une langue romane inconnue ou peu connue à travers le visionnement de courtes vidéos, nous

avons mis en place une évaluation sur le processus<sup>52</sup> aussi bien que sur le produit (cf. 4.3.1 et 5). Toutefois, dans ce chapitre notre attention se focalise sur le deuxième aspect, en effet le test d'évaluation que nous allons illustrer porte sur la compréhension auditive des discours et sur la capacité des étudiants à reformuler dans leur langue maternelle ce qu'ils ont compris.

A partir des études de Martin E. sur le test d'IC orale (2012) et en suivant sa suggestion de « définir très précisément le degré de compréhension que l'on souhaite mesurer (global, sélectif, plus précis encore) », dans notre étude de cas une typologie de test d'évaluation a été élaborée dans le but de mesurer le niveau de compréhension d'un document audiovisuel dans une langue qui n'a jamais été formellement étudiée. Cette exigence est née non seulement pour mesurer l'amélioration des compétences des étudiants mais aussi pour répondre à une nécessité de nature administrative : délivrer une attestation sur les niveaux de compréhension orale dans les trois langues romanes objet du cours.

### **8.1 L'élaboration d'un test d'évaluation d'intercompréhension orale en réception**

Dans la phase de conception du test, le point de départ a été la considération des objectifs didactiques qui ont été définis au moment de la programmation. Le choix des objectifs a été effectué en suivant, entre autres, les indications du *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC). Ainsi, nous le rappelons, les objectifs généraux d'apprentissage qui ont été sélectionnés pour notre cours sont les suivants :

- familiarisation avec *le paysage sonore* (concept d'Elisabeth Lhote citée par Guimbretière, 1994) des langues romanes (français, espagnol, portugais) ;
- développement de la compétence de compréhension orale globale ;
- prise de conscience des stratégies de compréhension (processus métacognitifs haut-bas, bas-haut, transparence et autre) ;
- savoir comparer les langues et observer les principales caractéristiques lexicales graphophonologiques.

---

<sup>52</sup> Nous estimons que les questionnaires sur les difficultés et sur les stratégies remplis par les participants pendant la tâche de compréhension orale peuvent être considérés également comme des outils d'auto-évaluation sur le processus de compréhension orale (voir paragraphe 4.3.1.6 pour des exemples de questionnaire).

En tenant compte de ces objectifs d'apprentissage et de la méthodologie didactique adoptée, qui utilise des ressources audiovisuelles, la question se pose sur ce qu'on évalue et comment. Quant à la définition de l'objet d'évaluation, nous nous sommes proposé d'évaluer le degré de compréhension globale et la prise de conscience des stratégies compréhensives.

Si pendant le cours l'accent a été mis plus sur le processus de compréhension que sur le résultat dans le but de faire travailler les étudiants dans un climat de confiance et de prise de conscience, pour l'évaluation finale, le focus a été le degré de compréhension orale du discours écouté. Ainsi la question se pose sur comment quantifier la reformulation du sens général saisi pendant l'écoute ; on se propose donc de comparer le contenu reformulé par les étudiants dans leur langue maternelle avec la transcription du discours oral.

Pour atteindre cet objectif évaluatif nous avons fait appel à une modalité d'évaluation externe et à une modalité d'auto-évaluation, car en accord avec Tessaro (2015), on épouse le principe d'une co-évaluation qui tient compte à la fois de la perception des étudiants et du point de vue des enseignants/formateurs. La comparaison entre les deux points de vue permet de limiter la subjectivité d'une évaluation qui dans sa nature n'est pas absolue. Ainsi d'une part l'auto-évaluation permet à l'étudiant une prise de conscience, qui est indispensable dans son parcours d'apprentissage (être conscient de ce qu'il a appris et pourquoi) et formative (l'acquisition de son autonomie, de sa capacité de choisir et de prendre des décisions) et d'autre part l'évaluation externe permet aux enseignants de vérifier l'efficacité de son action, la véracité de ses hypothèses et de s'améliorer.

#### a. Evaluation externe

Dans le but de mesurer le succès dans la compréhension orale, nous avons choisi la modalité du *free recall protocol* mentionnée par Vandergrift (2007), étudiée par Maarok (2016). Cette démarche permet de poursuivre la typologie d'exercice à laquelle les étudiants sont habitués car pendant le cours on leur demande de reconstruire en langue maternelle le sens du contenu retenu. Pour quantifier leur réussite, on compare le contenu compris et reformulé par les étudiants à l'écrit avec le contenu de la transcription du discours oral ; afin de mesurer la quantité du contenu correctement compris, on a mis en place un système d'attribution de valeur pour chaque séquence du texte transcrit. Ainsi pour atteindre notre but évaluatif une grille d'évaluation a été élaborée (*cf. Annexe 10 pour un exemple*) dont un extrait nous aide à mieux expliquer les aspects opérationnels :

Sequenza	Punteggio massimo	Punti ottenuti
O candidato da extrema-direita, Norbert Hofer, venceu a primeira volta das presidenciais na Áustria.	4	
Segundo os resultados preliminares, o Partido da Liberdade obteve 36,4% dos votos, o melhor resultado em eleições nacionais.	4	

Dans la première colonne à gauche les phrases sont tirées de la transcription dans le même ordre du texte original. Dans la deuxième colonne on affiche la valeur attribuée à chaque séquence. Dans la dernière colonne on insère les points obtenus dans la reformulation écrite par les étudiants pour chaque séquence écoutée.

Les points de 1 à 4 correspondent au degré de compréhension en termes de mesure du contenu compris, comme si on devait répondre à la question *combien a-t-il/elle compris ?* En choisissant entre 1= peu, 2= assez, 3= beaucoup, 4= presque tout/tout. Ainsi si l'étudiant a compris le sens de la séquence, il obtiendra 4 point. A la fin on fait la somme des points obtenus pour chaque séquence, ce qui nous permet de quantifier la compréhension orale du document sonore.

Malgré l'effort d'élaborer une grille d'évaluation selon des critères objectifs, on reconnaît l'inévitable facteur de subjectivité dans le choix de l'enseignant lorsqu'il l'attribue des points au moment où il compare le produit des étudiants avec la transcription.

#### b. Auto-évaluation.

Elle consiste dans une réflexion de type métacognitif de la part des étudiants après l'écoute et après la reformulation du contenu ; la réflexion est guidée par une activité sur la transcription et par une question principale (*cf. Annexe 10*):

- dans la transcription soulignez les mots que vous comprenez à l'écrit et qui n'avaient pas été compris à l'oral et cerchez les mots qui restent opaques ;
- par rapport au contenu, combien avez-vous compris ? 1 (peu), 2 (assez), 3 (beaucoup), 4 (tout ou presque tout).

Dans cette modalité auto-évaluative, on inclut également la prise de conscience des stratégies de compréhension et d'intercompréhension orale. Notamment elle peut être évaluée dans une réflexion plus ample sur la perception des étudiants par rapport aux objectifs didactiques comme on voit dans la fiche d'auto-évaluation (*cf. Annexe 10*). Il est

évident que c'est un outil classique qui offre à l'enseignant/chercheur des données sur la perception des participants dans l'optique d'améliorer les interventions didactiques.

## 8.2 L'expérimentation du test d'évaluation d'intercompréhension orale en réception

Notre outil d'évaluation a été élaboré en cours de route et nous l'avons expérimenté lors des dernières leçons dont nous allons illustrer un exemple d'application. Nous pouvons ainsi comparer les résultats de l'évaluation externe avec ceux de l'auto-évaluation.

Les participants à la leçon en question étaient huit<sup>53</sup>. Ils ont écouté un court enregistrement en portugais. Il s'agissait d'une légende dont le titre est *O Galo de Barcelos*<sup>54</sup>. Lors des cours précédents les étudiants étaient habitués au visionnement de courtes vidéos. Dans l'optique de changer de techniques pour alimenter la motivation, cette fois, sans l'aide des images, nous avons proposé l'écoute du discours sonore selon plusieurs étapes. Après la première écoute globale, les étudiants ont écrit dans leur fiche de travail leur reformulation du sens général. Une deuxième écoute leur a permis de repérer plus d'informations et de reconstruire le sens saisi. Ensuite la troisième écoute s'est déroulée par séquence. Les étudiants ont écrit ce qu'ils avaient compris pour chaque séquence. Enfin l'écoute finale a été accompagnée par la lecture de la transcription, ce qui permettait de reconnaître ce qui n'avait pas été compris à l'oral et de vérifier, en classe, la compréhension de ce qui restait opaque. Dans la phase finale de l'activité, l'auto-évaluation, les participants ont répondu à cette question : *quanto ho capito senza trascrizione* ? Les réponses étaient données en cochant une des quatre possibilités : *poco* (peu), *abbastanza* (assez), *molto* (beaucoup), *moltissimo* (tout ou presque).

Nous reconnaissons l'intérêt de comparer le résultat de la compréhension du sens général suite à l'écoute du document entier avec les résultats de la troisième écoute par séquence, mais notre objectif ici est d'illustrer l'application de notre instrument d'évaluation. Par conséquent, nous portons l'attention sur la modalité adoptée pour mesurer le niveau de compréhension pour chaque séquence. A l'aide du tableau nous allons donc décrire les

---

<sup>53</sup> Ce sont les mêmes participants du Cours ICor3, donc pour les approfondissements sur leur profil et sur la situation didactique voir le chapitre 4.

<sup>54</sup> Ce document oral est tiré du site Internet <http://pedagoland.com/quadrifonie2/spip.php?article1886> , consulté le 27/09/2017

réponses de chaque étudiant (voir la première colonne) et la modalité d'attribution des points (colonnes à droite)<sup>55</sup>. Ensuite nous allons comparer ces résultats avec l'auto-évaluation exprimé par chaque étudiant. Ainsi en prenant en compte chaque séquence nous avons choisi de faire correspondre les critères de l'autoévaluation et de l'évaluation de l'enseignant de la façon suivante : *poco* (auto-évaluation) = 1 point (évaluation externe) ; *abbastanza* = 2 points ; *molto* = 3 points ; *moltissimo* = 5 points. En considérant les points obtenus sur le total correspondant à 12 points, comme on verra mieux après, les correspondances sont les suivantes : 1-4 = *poco* ; 4-8 = *abbastanza* ; 8-10 = *molto* ; 10-12 = *moltissimo*.

La transcription de l'enregistrement nous permet de comparer le texte original avec la réélaboration des étudiants.

### *O Galo de Barcelos*

*Há muitos anos, um peregrino, que pernoitou numa hospedaria, em Barcelos, foi acusado de ter roubado uma valiosa peça de prata.*

*Foi levado ao tribunal e o juiz, antes de o condenar à morte, pediu-lhe que apresentasse todas as provas que possuía da sua inocência.*

*Como ali perto havia um cesto com um galo, o acusado disse: «É tão verdade eu estar inocente como este galo cantar». E o curioso é que o galo cantou. E o peregrino foi em liberdade.*

*Hoje, o galo de Barcelos, feito de barro colorido, è conhecido em Portugal e no estrangeiro lembrando para sempre esta lenda.*

#### Etudiant 1

Sequenza	Punteggio massimo	Punti ottenuti
1. A...un pellegrino...in Barcelos fu accusato di avere rubato una meravigliosa testa ?	4	2/4
2. Portato in tribunale il giudice gli dice che sarà condannato a morte a meno che non siano presentate prove della sua innocenza.	4	3/4
3. Come prova fu poratto davanti al gallo. Se il pellegrino diceva la verità il gallo avrebbe cantato. La cosa curiosa è che il gallo cantò e il pellegrino fu messo in libertà.	4	3/4
4. Oggi il gallo è famoso in tutto il Portogallo ( ?)	4	2/4
Total	12	<b>10/12=molto</b>

<sup>55</sup> Dans l'attribution des points nous n'avons pas évalué la capacité de traduction, mais le degré de rapprochement du sens du texte. Comme nous écrivions plus haut, sur ce point nous reconnaissons la présence d'un inévitable élément de subjectivité.

Auto-évaluation : <i>quanto ho capito senza trascrizione ?</i>		<b>abbastanza</b>
--	--	-------------------

En comparant l'autoévaluation et l'évaluation externe, l'étudiant est plus sévère que l'enseignant.

#### Etudiant 2

Sequenza	Punteggio massimo	Punti ottenuti
1. A Barcelos un peregrino che era in una <i>ospedaria</i> fu accusato di avere rubato una pezza di <i>prada</i> grandiosa ?	4	1
2. In tribunale il giudica lo condannò a morte a meno di presentare tutte le prove della sua innocenza.	4	2
3. Come si trovò tradotto in strada, l'accusato si trovò davanti ad un gallo. E disse...	4	1
4. Oggi il gallo di Barcelos è il simbolo del Portogallo	4	0
Total	12	<b>4/12=poco</b>
Auto-évaluation : <i>quanto ho capito senza trascrizione ?</i>		<b>abbastanza</b>

En comparant l'autoévaluation et l'évaluation externe, l'étudiant a l'impression d'avoir assez compris, alors que les points de l'évaluation externe sont très peu.

#### Etudiant 3

Sequenza	Punteggio massimo	Punti ottenuti
1. Un pellegrino arrivato a Barcelos fu accusato di aver rubato una grandiosa testa di <i>Prata</i> .	4	2
2. Fu portato in tribunale...condannato a morte...prove della sua innocenza.	4	2
3. Era libero se il gallo avesse cantato...la cosa curiosa fu che il gallo cantò e il pellegrino fu in libertà	4	2
Total	12	<b>6/12=abbastanza</b>
Auto-évaluation : <i>quanto ho capito senza trascrizione ?</i>		<b>poco</b>

En comparant l'autoévaluation et l'évaluation externe, l'étudiant est légèrement plus sévère que l'enseignant.

#### Etudiant 4

Sequenza	Punteggio massimo	Punti ottenuti
1. (Una volta) un peregrino fu accusato di X...di <i>prata</i> , o galo de Barcelos che per noi tutti.	4	1

2. andato in tribunale...dovette presentare tutte le prove ...condannato a morte...per dimostrare la sua innocenza	4	2
3. Davanti al tribunale con il gallo fu accusato...il peregrino fu in libertà	4	1
4. ...in Portogallo...	4	0
Total	12	<b>4/12=poco</b>
Auto-évaluation : <i>quanto ho capito senza trascrizione ?</i>		<b>poco</b>

L'autoévaluation et l'évaluation externe correspondent.

Etudiant 5

Sequenza	Punteggio massimo	Punti ottenuti
1. ...testa di <i>prato</i> ? molti anni fa un pellegrino di ritorno da ...fu accusato di essere	4	1
2. fu costretto ad andare in tribunale fu condannato a morte e il pellegrino volle portare le prove della sua innocenza	4	1
3. come...con il gallo di fare cantare...e curioso fu che il gallo cantò e il pellegrino fu messo in libertà	4	2
4. oggi Portogallo	4	0
Total	12	<b>4/12=poco</b>
Auto-évaluation : <i>quanto ho capito senza trascrizione ?</i>		<b>poco</b>

L'autoévaluation et l'évaluation externe correspondent.

Etudiant 6

Sequenza	Punteggio massimo	Punti ottenuti
1. Un pellegrino ,che aveva pernottato in un ostello , fu accusato di avere rubato una preziosa pezza di... ?	4	3
2. Fu portato in un tribunale dal giudice per essere condannato a morte. Doveva presentare prove della sua innocenza.	4	3
3. L'accusato deve provare la sua innocenza col canto di un gallo. Il fatto curioso è che il gallo cantò e il pellegrino fu rimesso in libertà.	4	2
4. aucune réponse	4	0
Total	12	<b>8/12=molto</b>
Auto-évaluation : <i>quanto ho capito senza trascrizione ?</i>		<b>molto</b>

L'autoévaluation et l'évaluation externe correspondent.

Etudiante 7

Sequenza	Punteggio massimo	Punti ottenuti
1. A.....un Pellegrino pernottò in una <i>ospedalia</i> in Barcelos. Fu accusato di avere rubato una grandiosa testa di <i>Prata</i>	4	2

2. Fu portato al tribunale e il giudice lo avrebbe condannato a morte , doveva raccogliere tutte le prove che dimostrassero la sua innocenza	4	2
3. Aveva con sè un gallo , c'era un gallo ?. Avrebbe dimostrato la sua innocenza con il canto del gallo. Il curioso è che il gallo cantò e il pellegrino fu liberato	4	3
4. aucune réponse	4	0
Total	12	<b>7/12=abbastanza</b>
Auto-évaluation : <i>quanto ho capito senza trascrizione ?</i>		<b>abbastanza</b>

L'autoévaluation et l'évaluation externe correspondent

Etudiante 8

Sequenza	Punteggio massimo	Punti ottenuti
1. Un pellegrino fu accusato di aver rubato un èprezioso oggetto	4	2
2. Fu condotto in tribunale dove furono richieste prove a sostegno della sua innocenza	4	3
3. Il pellegrino disse di essere innocente come il canto del gallo :il gallo cantò ed il pellegrino fu liberato	4	2
4. Oggi il gallo canterino è ricordato in Portogallo e legato a questa leggenda	4	1
Total	12	<b>8/12=molto</b>
Auto-évaluation : <i>quanto ho capito senza trascrizione ?</i>		<b>poco</b>

En comparant l'autoévaluation et l'évaluation externe, l'étudiant est beaucoup plus sévère avec soi-même que l'enseignant.

Concernant l'interprétation de ces résultats, 3 étudiants sur 8, dans leur auto-évaluation sur le niveau de compréhension du document en question, expriment une évaluation légèrement inférieure à celle de l'évaluation externe. Selon nous cela dépend de l'attitude typique des étudiants exigeants avec eux-mêmes. En effet souvent nous remarquons que la typologie d'activités proposée (*cf ICor1, chapitre 4*) a comme effet d'accentuer le sens du défi en stimulant les participants à vouloir tout traduire. Souvent beaucoup d'entre eux ne sont pas satisfaits car ils auraient souhaité saisir tous les détails. En continuant notre comparaison, 4 étudiants sur 8 déclarent un niveau de compréhension correspondant aux niveaux mesurés par l'évaluation externe. Un seul étudiant s'est évalué légèrement mieux que l'évaluation externe. Nous pouvons donc observer dans l'ensemble une cohérence entre la perception individuelle et les points obtenus lors de l'évaluation externe sauf quelques légers écarts. Ce résultat nous encourage à expérimenter cette technique d'évaluation sur une échelle plus ample et éventuellement d'apporter des améliorations dans l'avenir. D'un côté elle permet

de mesurer assez objectivement le contenu qui a été compris, de l'autre côté elle permet aux étudiants une réflexion sur ses propres capacités.

## **TROISIEME PARTIE**

### **QUELQUES PROPOSITIONS DE PARCOURS DIDACTIQUES EN IC ORALE**

#### *Chapitre 9*

#### **Apporter en classe la spontanéité de l'intercompréhension**

Après avoir exploré la notion d'IC comme faculté (*cf.1*), comme approche didactique (*cf. 2*) ainsi que sa dimension interculturelle (*cf.3*), nous avons pris en compte la dimension des apprenants en analysant l'impact de la pratique intercompréhensive, en réception, en situation didactique (*cf. 4,5,6,7*). Cette dernière partie de notre travail s'intéresse à la dimension de l'enseignant. La toile de fond est toujours représentée par les trois pôles du triangle didactique de Balboni (où l'étudiant, la langue et l'enseignant sont situés à chaque angle, *cf. Introduction* ).

Les études sur les mécanismes cognitivo-émotionnels et sur les aspects psycholinguistiques d'une part et les résultats de nos expérimentations d'autre part nous permettent ainsi de mettre en lumière les points de repères pour la conception de parcours didactiques pour l'IC orale en réception dans le contexte d'une formation plurilingue (portugais, espagnol, français) pour des groupes d'apprenants italophones adultes dont le profil linguistique et les niveaux de compétences sont hétérogènes. Cette typologie de public est fréquente dans les universités italiennes, mais aussi dans les autres universités européennes où on expérimente l'IC. Les pistes méthodologiques que nous allons proposer pourraient être valables également pour un public dont la langue maternelle n'est pas l'italien. Ainsi, avant d'illustrer les scénarios pédagogiques issus de nos expérimentations, les intéressons-nous aux objectifs didactiques et au choix des documents sonores.

#### **9.1 Définir les objectifs didactiques**

L'objectif général qui nous guide dans la conception des scénarios est de trouver la façon la plus efficace pour apporter en classe la spontanéité de l'IC, comme faculté, à travers

l'utilisation d'input authentiques, donc sans la gradualité caractérisant les input didactisés, en valorisant ainsi la phase du silence puisque le focus reste sur la compréhension. En ce sens donc, la nécessité de créer, en classe, des conditions proches de celles de l'acquisition naturelle pour pouvoir guider les apprenants à rendre conscient un savoir inconscient, devient essentielle.

En poursuivant cette finalité, parmi les objectifs didactiques décrits dans le REFIC nous avons valorisé le développement des compétences suivantes:

- prendre conscience de ses ressources linguistiques et culturelles ;
- prendre conscience et activer ses stratégies d'intercompréhension orale globale et sélective ;
- savoir passer d'une langue à l'autre pour reconstruire le sens général d'un document audiovisuel ;

Ce sont les mêmes objectifs que nous avons prévus dans les cours expérimentaux d'IC orale qui ont été l'objet de nos études des cas. Les raisons qui expliquent ce choix et qui nous guident dans l'élaboration des activités trouvent leur fondement dans notre effort d'exploiter les mécanismes naturels linguistiques, cognitifs et émotionnels pour améliorer l'enseignement/apprentissage des langues proches. En effet, la prise de conscience de ses propres connaissances et capacités est le premier pas, fondamental, pour développer ses compétences, pour renforcer la motivation à en acquérir de nouvelles. Deuxièmement, la prise de conscience des stratégies utilisées pour la compréhension orale en facilite l'activation et permet une réflexion sur son propre apprentissage ainsi que l'organisation de son parcours en autonomie, ce qui d'ailleurs est une compétence transversale essentielle dans l'apprentissage tout au long de la vie. De plus l'objectif d'apprendre à passer d'une langue à l'autre pour reconstruire le sens général d'un document permet de réaliser que la connaissance, même partielle d'une autre langue romane, peut faciliter la compréhension d'une autre langue qui n'a jamais été formellement étudiée et contredit l'idée répandue dans le passé, que la L1 peut confondre ou représenter un obstacle pour l'apprentissage des langues similaires.

## **9.2 Choisir les documents sonores**

Le choix des documents sonores<sup>56</sup> requiert une attention particulière étant données les spécificités de l'oral. En effet, différemment de l'écrit, l'oral ne permet pas une appréhension synoptique du contenu ; de plus l'analyse du texte demande un grand effort de mémorisation et l'auditeur ne peut pas moduler la vitesse de l'écoute. Concernant le genre et le type de discours, nous proposons une alternance entre les enregistrements de textes écrits oralisés (comme par exemple les lectures enregistrées des textes d'Eurom 5) et les documents audiovisuels des émissions télévisées (comme celles d'Euronews). Quant au contenu, les discours de type informatif sont préférables pour notre typologie de public car, en accord avec Caddéo-Jamet et Claire Blanche Benveniste, les thèmes de savoir partagé facilitent l'intercompréhension, surtout au début, en sollicitant les connaissances encyclopédiques. En outre, si le choix des thèmes est fait en fonction des intérêts des participants, les sources se révèlent plus pertinentes et plus efficaces en termes d'apprentissage.

Concernant le choix entre des enregistrements avec ou sans images, dans les supports audiovisuels les images permettent d'accéder à des indices de sens non linguistiques tels que le mouvement des lèvres, les gestes, les mimiques, le contexte; toutefois pour certains élèves les images peuvent être un facteur de distraction lorsque elles s'éloignent du sens du discours prononcé. Pour cette raison, il est souhaitable d'alterner les vidéos avec des enregistrements dans l'optique de faciliter les différents styles d'apprentissage caractérisant des groupes hétérogènes d'apprenants comme dans notre cas.

Les discours authentiques sont plus motivants pour les apprenants et donc plus percutants, toutefois il faut veiller à la qualité du son, parfois il y a des bruits de fond, au nombre de locuteurs, à la qualité de l'expression orale du locuteur. Le choix de la variante géographique plus adaptée a son importance aussi. Par exemple le portugais brésilien est plus facile à comprendre pour un public italophone. En outre, étant donné l'effort cognitif demandé à l'écoute d'un discours oral, la durée de la source sonore ne devrait pas dépasser les trois, quatre minutes, même si en fonction du contenu une certaine flexibilité est acceptable.

Concernant les langues, la simultanéité de plusieurs langues met en valeur la capacité de se servir d'une langue connue pour en comprendre une autre, ainsi la proposition du même document sonore en plusieurs langues facilite le passage d'une langue à l'autre : ce qui n'a

---

<sup>56</sup> Pour approfondir la problématique sur les genres et les types de discours oraux dans l'exercice d'intercompréhension, consulter Caddéo-Jamet (2013), cf. Bibliographie

pas été compris en écoutant par exemple en français peut être compris en écoutant en espagnol ou alors ce qui est compris en espagnol peut faciliter l'accès au sens en français. Une réflexion sur l'ordre des langues s'impose également, au début par exemple il est préférable de commencer les exercices d'écoute par les langues moins éloignées, comme le suggère Martin E. (2015). Toutefois, selon les caractéristiques des apprenants le fait de commencer tout de suite par l'écoute de la langue estimée plus difficile peut se révéler un défi motivant. Par conséquent, l'alternance des langues dans l'ordre d'écoute est souhaitable. Une autre possibilité est de proposer des documents sonores différents dans les trois langues mais sur le même thème. Ainsi dans la phase initiale du cours dédiée à la sensibilisation, le même document dans les trois langues permet une familiarisation avec la méthodologie intercompréhensive, dans la phase d'entraînement, on peut passer à l'écoute de vidéos différentes sur le même thème et ensuite, dans une logique de progression, à l'écoute de documents différents l'un de l'autre.

### **9.3 Prévoir les techniques adaptées**

En tenant compte de la typologie de public, après avoir établi les objectifs et choisi les documents sonores, les différentes techniques entrent en jeu. A partir des résultats de nos études de cas, nous illustrons les activités<sup>57</sup>, selon nous, les plus adaptées pour faire face aux difficultés des apprenants lors d'une tâche de compréhension orale et d'IC orale et pour développer les compétences des apprenants en renforçant leurs stratégies (*cf.* 5.3.1).

Afin de réduire l'obstacle de la vitesse du discours, la répétition de l'écoute par séquence se révèle utile. Si l'activité se déroule dans une classe avec un seul ordinateur à la disposition de l'enseignant, évidemment la fragmentation du discours en séquences et la répétition de l'écoute sont manipulées par l'enseignant. Si celui-ci organise la structuration de l'écoute en amont, c'est-à-dire arrête le déroulement du document là où il sait en avance qu'il pourrait y avoir des difficultés, cela évite les risques de l'improvisation et rend plus fluide le déroulement du cours. L'inconvénient pour les apprenants est qu'ils ne peuvent pas moduler l'écoute en fonction de leurs besoins spécifiques, mais l'avantage est que le partage de l'activité d'écoute dans toutes les phases facilite l'échange et l'apprentissage coopératif ainsi que, surtout dans un premier temps, la mise au point de l'organisation des activités pour

---

<sup>57</sup> Ce sont les activités que nous avons expérimentées, mais nous sommes conscients que l'éventail peut être plus large et d'autres activités pourraient être réalisables.

accomplir la tâche, ce qui est utile dans la logique d'améliorer son parcours d'apprentissage. Ce sera à l'enseignant de prévoir des moments de réflexion individuelle avant la mise en commun des commentaires. En revanche, si les cours peuvent avoir lieu dans une salle où chaque participant dispose d'un ordinateur, il est évident que chacun peut faire face au défi d'une façon plus autonome et en fonction de ses besoins et il pourra ainsi gérer la répétition de l'écoute autant de fois qu'il voudra et éventuellement privilégier une écoute sélective ou globale en fonction de son style. Dans ce cas aussi, ce sera à l'enseignant de prévoir un moment pour la mise en commun. Dans la tentative de faire face à la difficulté de la vitesse du discours, le ralentissement du débit à l'aide de certains logiciels, pourrait être facilitant. Dans nos études de cas, en tenant compte des contraintes techniques, nous nous sommes limités à proposer la pré-écoute d'objet sonores à trois vitesses, selon les suggestions de Claire Blanche Benveniste, mais nous nous sommes aperçus que cette activité ralentissait le rythme de la leçon en se révélant plutôt ennuyeuse pour les apprenants. Dans le cadre d'éventuelles nouvelles études, on pourrait donc envisager d'expérimenter le ralentissement du discours global et évaluer l'impact sur la compréhension.

Pour les problèmes de segmentation des mots dans le flux sonore, nous accueillons les suggestions de Martin E. (2015) sur l'importance des exercices préparatoires de discrimination phonétique à selon les principes de la méthode verbo-tonale. Un travail sur les pauses et sur l'intonation caractérisant chaque langue serait souhaitable également comme le souligne Vandergrift pour la didactique des langues étrangères. Pour des contraintes de temps nous n'avons pas pu prévoir ce type d'exercice, toutefois dans les notes du journal de bord de chaque étude il résulte que les apprenants sont demandeurs de connaître les aspects phonologiques dans une optique comparative, ils souhaitent connaître les règles de prononciation des mots dans les différentes langues et il ne se contentent pas de les écouter mais ils ressentent le besoin de les répéter à haute voix. Pour cette raison, selon nous, il est préférable que l'enseignant ait la maîtrise de toutes les langues proposées en simultané dans les cours, chose qui jusqu'à présent n'a pas été estimée indispensable par la plupart des chercheurs. En effet l'idée répandue est que l'enseignant, dans son rôle de facilitateur, met les apprenants en condition d'observer, de comprendre, de mémoriser et de privilégier le travail sur la construction du sens plutôt que sur la forme. Toutefois d'un point de vue concret, ce serait un obstacle à la diffusion de l'IC, car ces personnes quadrilingues susceptibles d'étayer les désirs de vocalisation des apprenants ne seront pas faciles à trouver pour développer des cours.

Etant donné que, dans la perception de nos participants, les difficultés principales relèvent de la reconnaissance lexicale (cf. 5), les difficultés de perception et d'attribution du sens des mots sont compensées par le recours au contexte et aux connaissances linguistiques et culturelles préalables. Il s'agit donc de renforcer la prise de conscience des stratégies et de les renforcer. Ainsi, l'étude de cas ICor 4 (cf. 7) nous permet de mettre en lumière les jalons dont tenir compte, selon nous, pour la conception des techniques intercompréhensives à l'oral:

- l'alternance d'une activité préparatoire de pré-écoute et d'une activité d'écoute globale sans préparation propédeutique ;
- la mémorisation et la reconnaissance des mots peuvent être facilitées en stimulant le goût pour la découverte et l'observation des correspondances lexicales – sur support écrit - en amont, avant l'écoute, sur un thème sélectionné par l'enseignant, voire choisi avec les apprenants, sur la base des intérêts des étudiants ;
- l'alternance des activités de transposition du sens global et des activités d'écoute sélective permet de mobiliser les stratégies *haut-bas* et *bas-haut* qui coexistent dans chaque apprenant.

#### **9.4 Scénarios pédagogiques pour l'intercompréhension orale en réception**

Avant d'illustrer les scénarios pédagogiques issus de nos expérimentations, il convient de présenter la notion de scénario pédagogique sur laquelle nous nous appuyons. Parmi les nombreuses définitions, nous sommes d'accord avec Brassard et Daele (2003) lorsqu'ils affirment qu'un scénario pédagogique est « le résultat du processus de conception d'une activité d'apprentissage ». En effet, nos scénarios ont pris leur forme dans un processus créatif : l'enseignante-chercheure a d'abord conçu des activités, qui ont été ensuite réalisées en classe et sur lesquelles elle a réfléchi à travers l'analyse des données et enfin elle a apporté des ajustements. Les différentes définitions<sup>58</sup> ont en commun cette vision : un scénario pédagogique décrit les objectifs pédagogiques, les moyens pour les atteindre et les séquences d'apprentissage. Il permet ainsi d'encadrer l'apprentissage. Selon certains auteurs (Quentin, Degache, 2005), le scénario est constitué de deux parties: le scénario d'apprentissage qui

---

<sup>58</sup> Sur la notion de scénario pédagogique, parmi les nombreuses définitions nous avons consulté les articles de Pernin et Lejeune (2004), Brassard et Daele (2003), Quentin et Degache (2005).

décrit les activités et leur articulation et le scénario d'encadrement qui précise le rôle des enseignants et leurs interventions.

Dans notre contexte, les scénarios pédagogiques pour l'IC orale en réception permettent d'identifier les objectifs didactiques (*cf.* 8.1), de planifier les activités, de faciliter les pratiques des apprenants afin d'améliorer les compétences intercompréhensives. Etant donné le contexte de notre recherche, ce sont des scénarios conçus pour une formation destinée à un public adulte italophone et universitaire, toutefois nous estimons que les mêmes objectifs didactiques, les moyens et les activités pourraient être adaptés à un public différent (adolescents, adultes dans un cadre non académique). En adaptant la structure des fiches didactiques de la base d'activité de Miriadi (BAI<sup>59</sup>), nous avons élaboré nos scénarios qui peuvent être utilisés comme modèles, ajustables, pour programmer différentes activités en fonction des caractéristiques et des besoins des destinataires.

Le premier scénario décrit ci-dessous permet d'encadrer des activités visant d'une part à la prise de conscience du profil d'un apprenant plurilingue et de ses capacités et d'autre part à la découverte et à la sensibilisation sur une méthodologie d'apprentissage plurilingue. Pour atteindre ces objectifs nous estimons que les activités de compréhension et intercompréhension orale en immersion (*cf.* 4.2 et 4.3.1) sont les plus adaptées par rapport aux activités préparatoires à l'écoute ou à une écoute sélective qui, selon nous, peuvent être intégrées successivement ou en alternance en tant qu'activités d'entraînement (*cf.* *scenario* 2) dans un parcours d'au moins 20 heures.

Le deuxième scénario, issu de l'étude de cas 4 (*cf.* 4.3.2 et *chapitre* 7), permet d'encadrer des activités pour entraîner les compétences de compréhension et intercompréhension orale. Le focus est sur la reconnaissance lexicale dans le flux sonore. Les activités suggérées sont le fruit d'une synthèse entre les différentes approches théoriques et les conséquences des résultats des premières études exploratoires de notre recherche-action.

---

<sup>59</sup> <https://www.miriadi.net/activity>

## SCÉNARIO 1 - SENSIBILISER A L'INTERCOMPREHENSION ORALE

### Objectifs principaux

- Valoriser son profil langagier.
- Prendre conscience de ses connaissances linguistiques et encyclopédiques.

### Objectifs secondaires

- Se familiariser avec *le paysage sonore* des langues romanes (portugais, français, espagnol) pour un public italoophone à partir d'un discours oral sur un support audio-visuel.

- Savoir passer d'une langue à l'autre pour reconstruire le sens général d'un document oral: savoir exploiter ce qui est compris dans une langue pour comprendre un document oral similaire dans une autre langue traitant d'un même thème.

- Exploiter les transcriptions écrites pour faciliter la reconnaissance des mots opaques à l'oral.

### Habilités ciblées

- compréhension et intercompréhension orale globale ;
- traitement de la transparence et de l'opacité ;
- réflexion métacognitive.

### Public ciblé

Étudiants universitaires.

### Langue source

Italien.

### Langues cibles

Français, portugais, espagnol.

### Modalité de travail

En présentiel.

### Méthodologie

IC en immersion (*cf. chapitre 4.2 et 4.3.1*), écoute en simultané de trois langues, sans préparation préalable.

### Supports d'enseignement

- documents audio-visuel : vidéo d'une courte durée (3-4 minutes), de type informatif sur des sujets d'actualité, de savoir partagé ;
- questionnaire en papier pour formuler les hypothèses, pour restituer le sens compris, pour indiquer les difficultés et les stratégies pendant l'accomplissement de la tâche d'écoute ;
- transcription du document oral ;
- tableau des correspondances lexicales.

### Durée totale de l'activité

2h (à répéter dans le cadre d'un cours de 20-30 heures)

## **Déroulement et consignes**

1. Anticipation: visionnement de la vidéo sans son.

La première étape est consacrée à la sollicitation des connaissances encyclopédiques et linguistiques préalables des étudiants ; après le visionnement sans son, les étudiants sont invités à formuler leurs hypothèses sur le contenu du discours et sur les mots-clés, qui seront probablement entendus. Ainsi la lecture du titre et l'observation des images renforcent dès le début l'implication des étudiants qui jouent immédiatement un rôle actif dans le processus de compréhension .

2. Écoute globale : la deuxième étape est réservée à la compréhension du sens général du discours entendu. Les étudiants reconstruisent dans leur langue maternelle ce qu'ils ont compris dans un premier temps individuellement ensuite par groupe de deux et ils écrivent leur réponse. Enfin, l'enseignant prévoit un moment pour la mise en commun.

3. Écoute par séquences : les étudiants écoutent un fragment après l'autre de la vidéo et ils reconstruisent la signification de ce qu'ils ont retenu pour chaque séquence ; ils ont ainsi la possibilité de comprendre ce qui n'avait pas été compris lors de la première écoute.

4. Écoute du même discours dans les autres langues romanes : les étudiants prennent note de ce qui a été compris grâce à la comparaison avec une autre langue.

5. Écoute avec la lecture de la transcription : le support écrit facilite la compréhension des mots qui étaient opaques lors de l'écoute, mais qui apparaissent transparents à l'écrit ; les étudiants sont donc invités à souligner ces mots.

6. Systématisation : élaboration du tableau des correspondances lexicales : cela permet la comparaison, l'observation et la mémorisation des mots reconnus et non reconnus pendant l'écoute.

7. Réflexion sur les difficultés rencontrées et sur les stratégies utilisées : le questionnaire facilite la prise de conscience sur les mécanismes de compréhension et intercompréhension.

## **Evaluation**

Auto-évaluation : guidée par un questionnaire (pour identifier les stratégies utilisées telles que la ressemblance lexicale, l'inférence, le contexte, etc. et en général pour vérifier si, dans la perception des participants, les objectifs établis au début sont atteints dans leur perception).

## **Lien avec le Référentiel apprenant (REFIC)**

1.1. Savoir valoriser son profil langagier et connaître son environnement linguistico-culturel.

1.2. Savoir organiser son apprentissage en intercompréhension.

1.3. Savoir développer des attitudes de disponibilité face aux langues-cultures et à leur apprentissage.

2.2.1 Prendre conscience des ressemblances interlinguistiques.

4.3. Savoir mobiliser des stratégies d'intercompréhension à l'oral.

4.3.5 Savoir exploiter la comparaison entre plusieurs langues à l'oral.

## **SCÉNARIO 2 – S'ENTRAINER À L'INTERCOMPREHENSION ORALE**

### **Objectif principal**

Prendre conscience et activer ses stratégies d'intercompréhension orale globale et ciblée

### **Objectifs secondaires**

- identifier la situation de communication (locuteur, statut, rôles), le genre et le type textuel ;
- dégager le thème abordé, mobiliser les connaissances préalables sur le sujet et formuler des hypothèses sur le contenu ;
- identifier les sentiments exprimés à travers les éléments visuels (mimiques, gestes, contexte) et prosodiques ;
- activer des stratégies procédurales : ne pas se bloquer devant la non compréhension ; s'appuyer sur le contexte et faire des hypothèses sur le sens des mots, gérer les retours en arrière ;
- reconnaître le lexique facilement identifiable : lexique international, mots de même racine,
- savoir distinguer les mots propres des personnes et des lieux géographiques ;
- mémoriser des mots opaques fonctionnels (les chiffres, etc.) ;
- comparer et repérer les correspondances phonologiques.

### **Habiletés ciblées**

- compréhension et intercompréhension orale globale et sélective ;
- traitement de la transparence et de l'opacité ;
- réflexion métacognitive.

### **Public ciblé**

Étudiants universitaires.

### **Langue source**

Italien.

### **Langues cibles**

Français, portugais, espagnol.

### **Modalité de travail**

En présentiel.

### **Méthodologie**

Alterner la méthodologie d'IC en immersion et IC avec préparation (*cf. 4.3.2 et chapitre 6*)

### **Supports d'enseignement**

- Documentes sonores : alterner des vidéos et des enregistrements de textes écrits oralisés, d'une courte durée (3-4 minutes), de type informatif sur des sujets d'actualité de savoir partagés ; contenus proches des intérêts des participants.
- Enregistrements audio : réalisés pour la pré-écoute d'*objets sonores* (patronymes, toponymes, chiffres, syntagmes fréquents dans les informations), mots ou phrases isolés, extraits en amont du document oral, opaques et fréquents.

- Questionnaire pour formuler les hypothèses, pour la restitution du sens compris, pour indiquer les difficultés et les stratégies pendant l'activité d'écoute.
- Transcription du document oral.
- Tableau des correspondances lexicales entre les langues : outils facilitant l'activité comparative et la mémorisation.

### **Durée totale de l'activité**

2-3 h pour chaque séance dans un cours de 20-30 heures

### **Déroulement et consignes**

1. Anticipation: pré-connaissances linguistiques et encyclopédiques

L'enseignant propose aux étudiants la lecture du titre et le visionnement sans son afin de solliciter les connaissances encyclopédiques et linguistiques préalables sur le thème qui sera abordé dans le document sonore à travers les activités suivantes :

- la formulation des hypothèses sur le contenu,
- la formulation des hypothèses sur les mots probables, liés au thème qui sera abordé,
- l'élaboration d'un tableau des correspondances lexicales dans les quatre langues,
- pré-écoute et mémorisation des mots listés dans le tableau précédemment élaboré.

2. Écoute globale :

L'enseignant choisit la langue du départ et propose l'écoute du document pour la compréhension du sens général du discours entendu. Les étudiants reconstruisent dans leur langue maternelle ce qu'ils ont compris dans un premier temps individuellement ensuite par groupe de deux et ils écrivent ou expriment oralement leur réponse. Enfin, l'enseignant prévoit un moment pour la mise en commun.

3. Écoute par séquences :

L'enseignant propose en alternance l'écoute d'une séquence dans le but de reconstruire le sens global compris et l'écoute de type sélectif pour une autre séquence pour essayer de distinguer dans le flux sonore les mots pré-écoutés.

4. Écoute avec la lecture de la transcription :

L'écoute accompagné par la lecture de la version écrite permet de vérifier les hypothèses proposées au départ ainsi que d'éclaircir le sens des mots opaques à l'oral.

5. Phase facultative : écoute du même document dans les autres langues, si possible.

### **Evaluation**

Auto-évaluation : guidée par un questionnaire (pour identifier les stratégies utilisées telles que la ressemblance lexicale, l'inférence, le contexte, etc. et en général pour vérifier si, dans la perception des participants, les objectifs établis au début sont atteints dans leur perception).

### **Lien avec le Référentiel apprenant (REFIC)**

Paragraphe 4.3 Savoir mobiliser des stratégies d'intercompréhension à l'oral.

## *Discussions*

Dans ce paragraphe consacré aux discussions, nous rappelons les objectifs de notre recherche-action et les principales questions de recherche qui ont guidé nos expérimentations afin de mettre en lumière nos résultats par rapport à nos attentes ainsi que les résultats inattendus. Le but est donc d'apporter nos réflexions sur les implications de nos résultats dans la didactique de l'IC et sur d'éventuelles nouvelles directions dans la recherche.

L'objectif général du projet de recherche consiste à concevoir des parcours didactiques pour renforcer les compétences de compréhension orale dans l'apprentissage simultané réceptif de plusieurs langues romanes de la part d'apprenants adultes qui en connaissent au moins une. Notre point de départ ont été les suggestions énoncées par Claire Blanche Benveniste (2009) pour entraîner la perception orale des langues romanes (*cf. 2.2.1 et 4.3.1.4*). Pour résumer notre parcours de recherche nous reprenons les questions de recherche et nous rappelons nos résultats.

Au niveau cognitif, les questions de recherche sont les suivantes :

- difficultés : quelle est la nature des obstacles à la compréhension orale d'une langue étrangère proche qui n'a jamais été formellement étudiée? Quel est leur ordre d'importance ?
- stratégies : quelles sont les stratégies de compréhension orale les plus utilisées ?

Les deux expérimentations ICor1 (méthodologie *en immersion*) et ICor2 (méthodologie *avec préparation*) nous ont donné des résultats montrant que dans les deux situations d'expérimentation la nature et l'ordre d'importance des principales difficultés de compréhension sont les mêmes : le débit, la non-reconnaissance des mots (le mot est entendu, mais le sens n'est pas compris), la non-segmentation des mots (malgré la connaissance d'un mot, on ne l'identifie pas dans le flux sonore).

Dans la perception des étudiants les difficultés principales se situent donc plus au niveau perceptif sonore et lexical qu'au niveau contextuel où au contraire interviennent des stratégies compensatoires de type haut-bas (*Cf. 5.1.2*). Cela confirme les observations de Vandergrift (2007) sur les difficultés typiques de l'auditeur inexpert qui a tendance à traduire mot par mot dont le décodage est lent, ce que nous observons habituellement dans la pratique en situation d'apprentissage, combien de fois entendons-nous nos étudiants exprimer la remarque *ils parlent trop vite*.

Concernant les stratégies, si nous comparons les résultats des deux études ICor1 en immersion et ICor2 avec préparation, les stratégies principales dans les trois langues et dans les deux études sont les mêmes et dans le même ordre d'importance : bas-haut, ressemblance, haut-bas. Pour l'espagnol, nous avons remarqué une légère différence dans le cours avec pré-écoute où la stratégie haut-bas est plus influente ce qui s'explique facilement car l'espagnol est la langue la plus connue parmi les participants qui activent donc des stratégies haut-bas en confirmant l'hypothèse de Vandergrift sur l'auditeur expert (*cf* 5.2.3). Ces deux études nous ont permis également d'impliquer nos participants pour essayer de répondre à la question : la compréhension orale est-elle plus facile avec ou sans pré-écoute *d'objets sonores* ? L'expérimentation ICor2 nous donne ces éléments : selon 59% des participants (N. 29), la compréhension est plus facile sans pré-écoute car ils rencontrent quelques difficultés lors d'une pré-écoute *d'objets sonores* telles que l'oubli des mots pré-écoutés, ou la difficulté de les repérer dans le flux sonore et la perte de vue du sens général. Ce résultat, qui semble donc contredire l'importance affirmée par Claire Blanche Benveniste d'écouter et de mémoriser les mots opaques plus fréquents (patronymes, toponymes, chiffres, syntagmes fréquents dans les informations) nous a fait réfléchir sur la modalité de proposer l'activité de préparation à l'écoute afin de faciliter la reconnaissance lexicale à l'oral . Ces premières études exploratoires nous ont donc préparé le terrain pour essayer de répondre aux questions successives concernant le niveau didactique :

- comment faciliter la reconnaissance des mots ?
- doit-on privilégier des activités basées sur une écoute globale (Vandergrift, 2009) ou sur la pré-écoute *d'objets sonores* (Claire-Blanche Benveniste, 2009) ?
- est-ce que la mémorisation des mots avant l'écoute facilite la reconnaissance des mots opaques ?
- comment faire interagir l'écrit et l'oral ?
- comment stimuler les facteurs émotifs et cognitifs qui facilitent la compréhension orale ?

L'étude ICor4 nous a en effet permis d'arriver à ces conclusions :

- Pré-écoute *d'objets sonores* ou écoute globale ? L'une n'exclut pas l'autre.  
L'alternance d'une pré-écoute et d'une écoute en immersion sans préparation peut avoir lieu lors de la même activité d'IC orale (7.1.7).
- La mémorisation des *objets sonores* est facilitée par la sollicitation initiale des pré-connaissances, par la comparaison à travers l'élaboration des correspondances lexicales effectuée par les étudiants qui préparent ainsi par eux même sur support

écrit et oral un petit inventaire des objets sonores avant de passer à l'écoute du document entier, par le goût de la découverte par soi-même de nouveau lexique. (cf. 7.2).

- La reconstruction du sens général, à l'aide d'une écoute répétée au moins trois fois, est facilitée par l'activation des stratégies haut-bas et bas-haut qui interagissent et par l'identification des mots similaires, dont la prise de conscience renforce la confiance dans ses propres ressources en donnant un sentiment de satisfaction.
- Émotion et cognition coexistent, les deux facteurs agissent conjointement et ils jouent ensemble dans le processus de compréhension et d'apprentissage. Ainsi les traits de l'approche cognitivo-émotionnelle (Cardona 2010) ont été confirmés par les interventions didactiques de l'IC que nous avons expérimentées.

Par conséquent, les résultats de nos expérimentations aboutissent dans l'élaboration de nos deux scénarios proposant des outils pour réaliser des activités de sensibilisation et d'entraînement à l'intercompréhension orale de trois langues romanes pour un public italophone mais valable aussi pour des apprenants dont la langue maternelle n'est pas l'italien.

Dans l'ambition d'envisager le meilleur parcours didactique possible pour développer les compétences d'intercompréhension, en réception, des langues romanes qui n'ont jamais été formellement étudiées, au début, dans une logique antagoniste, nous nous attendions de découvrir si c'était mieux d'appliquer une méthodologie en immersion qui favorise les stratégies haut-bas ou plutôt une méthodologie avec préparation visant à faciliter la reconnaissance des mots autrement difficiles à repérer avant l'écoute du document entier. Toutefois, les différentes expérimentations, focalisées sur la perception des étudiants, nous ont permis d'arriver à une vision qui réunit la valeur de l'une et de l'autre méthodologie sans oublier que les styles d'apprentissage et les différents niveaux de compétences des apprenants justifient une alternance des différentes techniques ainsi qu'une adaptation de l'une et de l'autre pendant la même activité (cf. chapitre 7). Les activités proposées agissent au niveau métacognitif (prise de conscience) et émotionnel (confiance) et sont ainsi une source de plaisir et donc de motivation avec un impact important sur l'apprentissage. C'est là une clé pour faire face aux difficultés de perception.

En vue d'élargir le champ d'expérimentation dans la didactique de l'IC, nous rappelons les résultats de nos études sur l'évaluation de l'IC orale et sur la perception musicale. L'évaluation des compétences en intercompréhension est au cœur du projet européen actuellement en cours EVAL-IC (2016-2019), coordonné par l'Université de la Réunion, pour développer les descripteurs et les instruments afin d'évaluer et de certifier les habiletés d'intercompréhension. Dans l'absence de méthodologies d'IC orale partagée et donc de méthodes d'évaluation, notre expérimentation voudrait apporter sa petite contribution. L'élaboration de notre test d'évaluation, expérimenté dans la phase finale du cours ICor3, nous a permis de mesurer le degré de compréhension orale du discours écouté. Sur la base des expérimentations antérieures de Martin E. (2012) sur l'évaluation de l'IC à l'écoute de documents audiovisuels, nous avons pu quantifier la reformulation du sens général saisi pendant l'écoute et nous avons comparé le contenu reformulé par les étudiants dans leur langue maternelle avec la transcription du discours oral. Afin de réduire les risques de subjectivité dans l'évaluation de l'enseignant-chercheur et de solliciter les compétences métacognitives des étudiants, nous avons choisi de comparer notre évaluation externe avec l'auto-évaluation des participants et nous avons remarqué dans l'ensemble une cohérence entre la perception individuelle des étudiants et les points obtenus à l'aide d'une fiche d'évaluation externe élaborée *ad hoc*. Ce résultat nous encourage à poursuivre dans ce sens et à expérimenter cette technique sur une échelle plus ample en envisageant des améliorations.

L'étude ICor3 nous a également permis de réaliser une enquête sur la perception de la musicalité d'une langue inconnue ou peu connue (*cf. chapitre 6*). Les aspects musicaux (fréquence, intensité, durée, timbre) d'une langue étrangère évoquent également la dimension émotionnelle (Freddi E, 2012). Au départ nous nous sommes donc proposé de vérifier si les *images sonores* (Guimbretière 1994, Fonagy 1983) des participants (les représentations mentales associées aux sons entendus et provoquant ainsi des émotions positives ou négatives envers les langues écoutées) pouvaient faciliter la compréhension orale. Nous avons donc recherché des liens entre le profil des participants au départ (niveau de compétences linguistiques), leur perception sur la musicalité et le niveau de compétence atteint par les mêmes participants à la fin du cours. Les résultats nous emmènent à conclure que la perception de la musicalité n'a pas un impact direct sur le niveau de compréhension, toutefois elle peut influencer les attitudes d'ouverture ou de fermeture à la diversité linguistique et culturelle. En effet notre enquête pourrait donner des indications à

l'enseignant afin de prévenir l'éventuelle image négative liée aux langues romanes moins proches de la langue maternelle comme souvent le portugais pour nos étudiants italiens qui associent les sons de cette langue à des images « sombres ».

Sur le plan didactique, les résultats finaux de notre recherche-action se concrétisent dans l'élaboration des scénarios, que nous avons décrit dans le chapitre 9 dans le but de porter leurs contributions aux didacticiens et aux enseignants, formateur d' IC , mais aussi aux enseignants de langue-culture étrangère car nous concevons l'approche incompréhensive également au service de l'apprentissage d'une seule langue (*cf. chapitre 7*).

Pour des contraintes de type organisationnel nos cours expérimentaux avaient une durée limitée à 20 heures, ce qui ne nous a pas permis d'expérimenter des activités *ad hoc* pour faire face aux problèmes de segmentation du flux sonore (*cf. 5.3.1*). De nouvelles expérimentations pourraient ainsi être conçues pour tester des activités sur la prononciation, sur l'intonation, sur les pauses dans l'optique de les intégrer à des activités de compréhension globale.

En outre, dans l'intention d'apporter en classe la spontanéité de l'intercompréhension, la proposition aux étudiants de documents audiovisuels où des situations de dialogues plurilingues sont filmées, pourrait apporter une valeur ajoutée comme le suggère l'étude récente de Piccoli (2016). Elle fait appel aux études sur l'analyse conversationnelle en situation de plurilinguisme pour observer à quel type de stratégies les locuteurs ont recours dans l'interaction. Par exemple, Piccoli a filmé des situations spontanées d'interaction entre des clients et des fournisseurs italiens et français qui se rencontraient à l'occasion des salons internationaux et qui ne maîtrisaient pas l'anglais. La chercheuse a observé que, en cas de difficulté de compréhension, la non-reconnaissance des mots s'est révélé un point central, comme dans nos études. En situation d'interaction la stratégie est la co-construction du sens, facilitée par la collaboration instantanée de la part de l'interlocuteur face à une demande d'aide ; en revanche dans une situation didactique, en réception, l'apprenant fait appel à d'autres stratégies telles que les images, l'observation des gestes, le contexte du discours, les ressemblances linguistiques, etc. L'observation des interactions plurilingues spontanées, apportées en classe à travers des courtes vidéos pourrait aider les apprenants à la prise de conscience de leurs propres stratégies ; en outre la valeur ajoutée d'une source authentique renforcerait la motivation à l'apprentissage non seulement dans les cours d'IC mais aussi dans les cours de langues étrangères.

Sur le plan de la recherche, les contributions apportées à nos expérimentations par les études en psycholinguistique, notamment sur la reconnaissance des mots, laissent envisager de nouveaux terrains d'expérimentation. Notamment, dans l'interprétation des résultats de ICor1 sur les stratégies nous avons avancé l'hypothèse que pour nos étudiants qui connaissent une deuxième langue romane, mais dont le lexique n'est pas encore bilingue, les représentations phonologiques et sémantiques s'activent en L1 et en L2 en même temps, comme l'affirme Dijkstra (2002) pour la reconnaissance lexicale bilingue, ce qui a été confirmé par les études de Kroll et al. (2013) sur le lexique multilingue faisant appel aux méthodes des neurosciences.

## ***Bibliographie***

ANDERSON J. R., 1995, *Cognitive psychology and its implications* (4th ed.), New York, Freeman.

ARNOLD M.B., 1960, *Emotion and Personality*, New York, Columbia University Press.

BANFI E., GRANDI N., 2003, *Lingue d'Europa*, Roma, Carocci.

BALBONI P.E., 2006, *La compétence communicative interculturelle: un modèle*, Perugia, Guerra Edizioni.

BALBONI P.E. P.E., 2008, *Le sfide di Babele*, Torino, UTET Libreria.

BALBONI P.E. P.E., 2009, Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza, *Orale e intercomprensione tra lingue romanze* (pp. 197-203), a cura di JAMET M-C, Venezia, Cafoscarina editrice.

BALBONI P.E., 2012, Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica. In memoriam, *EL.LE*, Vol. 1, N.2, Edizioni Ca' Foscari.

BALBONI P.E., 2013, Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico, *EL.LE*, N.4, Edizioni Ca' Foscari.

BALBONI, P. E.; CAON, F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.

BAQUÉ L., LE BESNERAIS M., MASPERI M., 2003, Entraînement à la compréhension orale des langues romanes : quelques repères pour faciliter la prise en compte de la matière phonique. *Intercompréhension en langues romanes* (pp. 137-152), *LIDIL*, 28, Grenoble.

BAQUÉ L., LE BESNERAIS M., MARTIN E., 2007, Le traitement de l'intercompréhension orale sur Galanet. In CAPUCHO F., MARTINS A. A. P., DEGACHE C., TOST M., 2007, *Dialogos em Intercompreensão*, Lisboa, Universidade Católica Editora.

BEACCO J.-C., BYRAM M., 2003, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Division des Politiques Linguistiques.

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide\\_niveau3\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp), consulté le 29.09.2017.

BENUCCI A., 2011, Intercomprensione e intercultura, in Bonvino E. et al (a cura di ), *Attraverso le lingue. L'intercomprensione in ricordo di Claire Blanche Benveniste*, in *Redinter-Intercomprensão*, 3 :63-80, Chamusca, Edições Cosmos.

BLANCHE-BENVENISTE C., 2009, Suggestions de recherches à mener pour entraîner la perception orale d'une langue romane à d'autres . In JAMET M.-C., 2009, *Orale e intercomprensione tra lingue romanze* (pp. 19-32), Venezia, Cafoscarina editrice.

BONVINO E., CADDÉO S., SERRA E.V., PIPPA S., 2011, *EuRom 5*, Milano, Hoepli.

BONVINO E., CADDEO S., PIPPA S, 2011, *Attraverso le lingue. In ricordo di Claire Blanche-Benveniste*, in *Redinter-Intercomprensão*, 3 :63-80, Chamusca, Edições Cosmos

BONVINO E., 2012, *Intercomprehension studies in Europe: history, current methodology and future developments*, Document disponible en ligne:

<http://lingueletteratureculturestraniere.uniroma3.it/bacheca/ebonvino/wp-content/uploads/sites/13/2014/11/BONVINO-IC-in-Europe.pdf>, consulté le 29.09.17.

BONVINO E.et JAMET M.-C.,2016, *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, *SAIL 9*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari-Digital Publishing.

<http://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni/collane/sail/>

BRASSARD C. et DAELE, A, 2003, « Un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique intégrant les TIC», *EIAH*, Strasbourg. <http://archiveeiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/Pdf/n042-72.pdf> consulté le 28.09.2019.

CADDÉO S.- JAMET M.-C., 2013, *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.

CANDELIER, M. et al., 2007, *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, 2007, Consiglio d'Europa.

[http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F\\_20080228\\_FINAL.pdf](http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf).

Dernière version en ligne ,2012, :

<http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/82/language/fr-FR/Default.aspx>, consulté le 29.09.2017.

CANEPARI L., 1985, *L'intonazione linguistica e paralinguistica*, Napoli, Liguori editore.

CANEPARI L., 2009, Trasparenza e opacità fonica: per una comparazione fra lingue romanze, in Jamet (a cura di) *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*, Venezia, Cafoscarina editrice.

CAPUCHO F., 2011, Intercomprensione fra lingue appartenenti a diverse famiglie linguistiche, in De Carlo M. (a cura di) *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Porto Sant'Elpidio , Wizarts editore.

CARDONA M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, UTET.

CARDONA M., 2010, L'approccio cognitivo-emozionale e il visconte dimezzato, in Caon F. (a cura di) *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, UTET.

CARDONA G.R., 2009, Pidgin e creoli, *Introduzione alla sociolinguistica*, a cura di Sanga G., Torino, Utet Università ( ed. orig. 1987), Torino, Loescher, pp. 143-151.

CASTAGNA V., 2009, «Intercomprensione e fraintendimento: italofofoni tra spagnolo e portoghese». In JAMET M.-C. (a cura di). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze* (pp. 185-196), Venezia, Cafoscarina editrice.

CATTANEO C., 1841, Sul principio storico delle lingue europee, in Politecnico, IV, ristampato in *Scritti letterari*, a cura di Piero Treves, 1981, Firenze, Le Monnier.

CHANQUOY L., TRICOT A, SWELLER J, 2007, *La charge cognitive*, Arland Colin.

COLLÈS L., 2007, Enseigner la langue-culture et les culturèmes, *Québec français*, n° 146, p. 64-65.

<http://id.erudit.org/iderudit/46578ac>, consulté le 29.09.2017.

COLLINS A.M et LOFTUS E.F, 1975, A spreading activation theory of semantic processing, *Psychological Review*, 82, 407-428.

COLTHEART M., 2004, Are there lexicons?, *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, Section A, 57: 7, 1153 -1171.

COMMISSION EUROPEENNE, 1995, *Livre Blanc, Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*, Bruxelles.

COMMISSION EUROPEENNE, 2008, *Parler des langues d'Europe, les langues dans l'Union Européenne*, Luxembourg.

CONSEIL DE L'EUROPE, 1986, *L'interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*, Strasbourg.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001*, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf).

CONSEIL DE L'EUROPE, 2015, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg.

[http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE\\_texts\\_Source/LE%202015/GUIDE\\_PIE\\_final%2030%20sept15\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/GUIDE_PIE_final%2030%20sept15_FR.pdf).

CORNAIRE C., 1998, *La compréhension orale*, Paris, Clé International.

CORTES VELASQUEZ D., 2012, Dalla comprensione scritta alla comprensione orale con EuRom5: una sperimentazione in Colombia, in BONVINO E., CADDÉO S., PIPPA S. *Attraverso le lingue. L'Intercomprensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste*. Actes du Colloque, Roma, 20- 21 ottobre 2011 », *Intercomprensão-Redinter*, n. 3, gennaio 2012.

CRESWELL, J.W , 2007, *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, Thousand Oaks, CA: Sage.

DABÈNE, L. ,1975, L'enseignement de l'espagnol aux francophones : pour une didactique des langues voisines. *Langages*, No 39 : 51-64.

DAMASIO A., 1994, *Descartes' Error. Emotion, Reason, and the Human Brain*, New York, Putnam, Adult Education.

DEBYSER F. ,1970, La linguistique contrastive et les interférences, *Langue française*. No. 8 : 31-61.

DEBAISIEUX J.-M., 2009 « L'enseignement de la compréhension au service de l'intercompréhension. In JAMET M.-C., *Orale e intercomprensione tra lingue romanze* (pp. 109-123), Venezia, Cafoscarina editrice.

DE CARLO M. (a cura di), 2011, *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Porto Sant'Elpidio , Wizarts editore.

DE CARLO M., 2013, L'intercompréhension, sans le savoir...Et l'intercompréhension en le voulant. *Lunga vita all'intercomprensione ! Passages de Paris 8, 30-41*, [www.apebfr.org/passagesdeparis](http://www.apebfr.org/passagesdeparis).

DE CARLO M. et al, 2015, *Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC)*. <https://www.miriadi.net/en/refic>, consulté le 29.09.2017.

DIJKSTRA T. & VAN HEUVEN W., 2002, The architecture of the bilingual word recognition system: from identification to decision, *Bilingualism: Language and Cognition*, 5 (3), 2002, 175-197.

DIJKSTRA T., GRAINGER, J. & VAN HEUVEN, W., 1999, Recognition of cognates and interlingual homographs: the neglected role of phonology. *Journal of Memory and Language*, 41, 496-518.

DIJKSTRA T., LEMHÖFER K., 2004, Recognizing cognates and interlingual homographs: Effects of code similarity in language-specific and generalized lexical decision, *Memory & Cognition*, 32 (4), 533-550.

DIPPER, L., M. BLACK & K. L. BRYAN (2005). Thinking for speaking and thinking for listening: The interaction of thought and language in typical and non-fluent comprehension and production. *Language and Cognitive Processes* 20.3, 417—441.

DOYÉ P., 2005, L'Intercompréhension. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence. Strasbourg, Conseil de l'Europe.*

<https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf>

ESCOUBAS BENVENISTE M-P., 2016, Formation à l'intercompréhension orale et apprentissage du FLE dans une faculté d'économie, in *Intercompréhension: lingue, processi e percorsi, SAIL 9, Venezia, Edizioni Ca' Foscari-Digital Publishing.*

FLOWERDEW J. & L. MILLER, 2005, *Second language listening: Theory and practice.* New York: Cambridge University Press.

FREDDI G., 1979, *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica.

GALISSON R., 1988, Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée. In: *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, volume 7. Hommage à Bernard Pottier. pp. 325-341.

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/cehm\\_0180-9997\\_1988\\_sup\\_7\\_1\\_2133](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/cehm_0180-9997_1988_sup_7_1_2133)

GALISSON, R., 1990, De la Linguistique Appliquée à la Didactologie des Langues-Cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire. *Études de Linguistique Appliquée*, 79.

GALISSON R., 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, Clé International.

GALISSON R., 1994, Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France [Etat des lieux et perspective]. In: *Revue française de pédagogie*. Volume 108, 1994. pp. 25-37.

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_1994\\_num\\_108\\_1\\_1253](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1253)

GANONG W., 1980, Phonetic categorization in auditory word perception, *Journal of Experimental Psychology : Human Perception and Performance*, 6, 110-125.

GIOVANNONI D.C., 1990, Contribution à une bibliographie sur les problèmes d'écoute et de perception du langage, *Recherches sur le français parlé*, n. 10, pp 39-50.

GOH, C, 2000, A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems, *System* 28, 55- 75.

GOLEMAN D., 1996, *Emotional Intelligence*, London, Bloomsbury.

GREMMO M.J et HOLEC H., 1990, La compréhension orale: un processus et un comportement », in Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive, *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, Hachette.

GROSJEAN F., 2015, *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*, Albin Michel.

GUIMBRETIERE E., 1994, *Phonétique et enseignement de l'oral*, Didier, Paris.

HARLEY T. A., 2008, *The Psychology of Language. From Data to Theory*, Psychology Press, Hove and New York , Taylor & Francis Group.

HÉDIART M., 1997, Représentation orale et écrite du signifiant dans la compréhension du français : expériences menées auprès d'un public italophone. *Vers une métalangue sans frontière, LIDIL*, 14, Presses Universitaires de Grenoble.

HULSTIJN J. H. ,2003, Connectionist models of language processing and the training of listening skills with the aid of multimedia software ,*Computer Assisted Language Learning* 16, 413-425

JAMET M.-C., 2007, *À l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Coll. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik Gunter Narr Verlag Tübingen. Pubblicazione on line dei dati della ricerca : [www.venus.unive.it/jametmc](http://www.venus.unive.it/jametmc)

JAMET M.-C., 2009, *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*, Venezia, Cafoscarina editrice.

MARLSEN-WILSON W. D., 1987, Functional parallelism in spoken word recognition, *Cognition*, 25, 71-102.

KROLL J.F, ET AL, 2013, The Multilingual Lexicon: The Cognitive and Neural Basis of Lexical Comprehension and Production in Two or More Languages, *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 102-127, Cambridge University Press.

LEON P., 1992, *Phonétisme et prononciations du français*, Nathan, Coll.Fac.

LLORCA R., 1992, Le rôle de la mémoire musicale dans la perception d'une langue étrangère, in *Revue de Phonétique appliquée*, n. 102, pp.45-67.

LYNCH T. & D, MENDELSON, 2002, Listening , *An introduction to applied linguistics*, In N. Schmitt (ed.), 193-210 London, Arnold,

MARLSEN-WILSON W.D., 1987, Functional parallelism in spoken word recognition, *Cognition*, 25, 71-102.

MARTIN E., 2010, Une nouvelle approche des modules de compréhension Gala . In Araujo M. H. e Sá, Hidalgo R., Melo-Pfeifer S., Séré A. e Vela H. *A intercompreensão em Linguas Românicas: conceitos, práticas, formação* (pp. 241-253). Aveiro, Oficina Digital.

MARTIN, E., 2012, Les tests d'intercompréhension orale : portée et limites d'une modalité quantitative. In Degache, C. et Garbarino, S. (Eds.). *Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3.

MARTIN E. et al, 2015, Enseigner l'intercompréhension en langues romanes à un jeune public, CLOM, OIF.

MCCLELLAND J. L. & ELMAN, J.L, 1986, The TRACE model of speech perception. *Cognitive Psychology*, 18, 1-86.

MEISSNER F-J, MEISSNER C., KLEIN HG, STEGMANN TD., 2004, *EuroComRom-Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ; avec une esquisse de la didactique de l'eurocompréhension*, Aachen Ed. EuroCom vol.6.

MEISSNER, F-J, 2016 L'approche intercompréhensive expliquée en 24 points. *Le français à l'université*, [www.bulletin.auf.org/index.php?id=2345](http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=2345), consulté le 27 août 2017.

MURILLO J., 2009, « Paramétrisation verbo-tonale de l'intercompréhension. L'exemple du français et de l'espagnol ». In JAMET M.-C., *Orale e intercomprensione tra lingue romanze* (pp. 49-76), Cafoscarina editrice, Venezia.

OLIVA M. et al, 2015, Enseigner l'intercompréhension en langues romanes à un jeune public, CLOM, OIF

PALLIER C. et al, 1997, Language specific listening, *Trends in cognitive science*, vol 1, n. 4, july, Elsever Science ltd, 192-132.

PERNIN J-P. et LEJEUNE A., 2004, « Dispositifs d'apprentissage instrumentés par les technologies : vers une ingénierie centrée sur les scénarios », *Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie*, pp.407-414, Compiègne, France, Université de Technologie de Compiègne.

PETIT C., 2009, Entendre : bases physiologiques de l'audition, *Parole et Musique. Aux origines des dialogues humains*, Collège de France, Colloque annuel 2008, Paris, Jacob Odile.

PICCOLI VANESSA, 2016, Comme s'appelle la ciliegia ? Lavoro lessicale e apprendimento collaborativo fra parlanti di lingue romanze durante un salone enologico, *RILA* 2-3, Bulzoni Editore.

REBOULLET, A., 1983, La latinité : une idée à reconstruire. *Le Français dans le monde*, No. 179, 19-20.

QUINTIN J-J., DEPOVER, C, DEGACHE C., 2005, Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance. Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. Le cas de la formation Galanet , *EIAH*, Montpellier, France.

TESSARO F., 2015, *Progettazione didattica, Metodologia, Valutazione*, TFA 2014-15, Venezia, Università Ca' Foscari.

TOMATIS A., 1991, *Nous sommes tous nés polyglottes*, Paris, Fixot.

RODRIGUEZ L., 1991, *Parole et Musique*, Manitoba, Canada, Editions des Plaines.

ROST M., 2002, *Teaching and researching listening*, Harlow, Longman.

ROUSSEL S., 2014, À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde, *La Clé des Langues* ISSN 2107-7029. Mis à jour le 7 octobre 2014, ENS LYON/DGESCO.

[http://cle.ens-lyon.fr/didactique/a-la-recherche-du-sens-perdu-comprendre-la-comprehension-de-l-oral-en-langue-seconde242650.kjsp?RH=CDL\\_INF000000](http://cle.ens-lyon.fr/didactique/a-la-recherche-du-sens-perdu-comprendre-la-comprehension-de-l-oral-en-langue-seconde242650.kjsp?RH=CDL_INF000000).

Consulté le 29/09/2017.

SANGA G., 1995, Scrivere tessere tracciare, contare cantare sognare. Tre postulati su scrittura, lingua, pensiero, *La Ricerca Folklorica*, No. 31, Scrittura e figura. Studi di storia e antropologia della scrittura in memoria di Giorgio Raimondo Cardona, pp. 107-131.

SANGA G., 1997, L'appaesamento linguistico. Una teoria glottogonica, *Quaderni di semantica*, 35, a. XVIII, 1, pp. 13-63.

SANGA G., 2017, *Le lingue del mondo. Materiali di lavoro*, a cura di Sanga, Venezia, Università Ca' Foscari.

STAKE R., 1995, *The art of case study research*, Thousand Oaks, CA: Sage.

VANDERGRIFT L., 2007, Recent developments in second and foreign language listening comprehension research, *Language Teaching* N. 40, pp 91-210, Cambridge University Press.

CORTÉS VELÁSQUEZ D., 2015, *L'intercomprensione orale: ricerca e proposte didattiche*, Firenze, Le Lettere.

WARREN R. M. & WARREN R. P., 1970, Auditory illusions and confusions, *Scientific American*, 223, 30-36.

## ANNEXES

Nous présenterons les documents suivants :

- des exemples d'activité réalisée pendant les expérimentations d'intercompréhension orale à l'Université de Venise;
- des transcriptions d'enregistrement ;
- les analyses des données des cours ICor1 et 2 ;
- un exemple d'évaluation et d'auto-évaluation pour l'intercompréhension orale.

L'ordre de présentation des annexes correspond à l'ordre dans lequel nous les avons cités à partir des premiers chapitres jusqu'aux derniers.

## INDEX

1. Annexe 1 : Exemple ICor1 en immersion (*voir chapitre 4*)
2. Annexe 2 : Exemple ICor2 avec préparation (*voir chapitre 4*)
3. Annexe 3 : Collecte et analyse des données-ICor1 (*voir chapitre 5*)
4. Annexe 4 : Collecte et analyse des données-ICor2 (*voir chapitre 5*)
5. Annexe 5<sup>60</sup> : Exemple 1-ICor4 (*voir chapitre 7*)
6. Annexe 6 : Exemple 2 -ICor4 (*voir chapitre 7*)
7. Annexe 7 : Transcription 1-ICor4 (*voir chapitre 7*)
8. Annexe 8 : Transcription 2-ICor4 (*voir chapitre 7*)
9. Annexe 9 Transcription 3-ICor4 (*voir chapitre 7*)
10. Annexe 10 : Exemple Test Évaluation et Auto-évaluation-ICor3 (*voir chapitre 8*)

---

<sup>60</sup> La fiche d'activité se réfère au même document sonore que nous trouvons dans l'Annexe 1, toutefois cette fiche contient une version améliorée du questionnaire, ce qui montre l'évolution de nos réflexions en cours de route.

Annexe 1

	<p>LEZIONE 2</p> <p><b>IC ORAL 1 - EN IMMERSION</b></p>	
---	---	---

ESERCITAZIONE DI INTERCOMPRESIONE ORALE

LINGUA PORTOGHESE

TIPO DOCUMENTO: reportage informativo

TITOLO: **Exposição sobre o Holocausto em Berlim: “a arte salvou-me das atrocidades”**

1. ANTICIPAZIONE : VISIONE DEL VIDEO SENZA SUONO

Formula le ipotesi su ciò che ascolterai (chi, perché, che cosa, dove, quando, ecc.):

---



---



---

Indica eventuali parole chiave:

---

2. PRIMO ASCOLTO GLOBALE. Indica il senso generale che hai colto:

---



---



---

Rispondi al questionario scegliendo con una crocetta una o più frasi più significative per te.

CHE COSA HA FACILITATO LA TUA COMPRESIONE? COME HAI FATTO?	CHE COSA HA OSTACOLATO LA COMPRESIONE:
1. Ho riconosciuto una o più parole da cui sono risalito al senso di una frase <input type="checkbox"/>	1. Non conosco l'argomento <input type="checkbox"/>
2. Dal senso di una frase ho colto il significato di una o più parole <input type="checkbox"/>	2. Non identifico le parole <input type="checkbox"/>
3. Conosco l'argomento trattato <input type="checkbox"/>	3. Dimentico quanto sentito poco prima <input type="checkbox"/>
4. Il suono di alcune parole assomiglia a suoni già sentiti in altre lingue <input type="checkbox"/>	4. Riconosco una o più parole ma non riesco a rappresentare il significato <input type="checkbox"/>
5. Le immagini del video hanno dato suggerimenti (luoghi, espressioni del viso, gesti, ecc.) <input type="checkbox"/>	5. Non riconosco i connettori logici <input type="checkbox"/>
- Altro: _____	6. L'eloquio è veloce <input type="checkbox"/>
	7. Non distinguo due o più parole successive nel flusso <input type="checkbox"/>
	8. Non riconosco alcuni fonemi <input type="checkbox"/>

_____	9 Non riconosco le strutture morfosintattiche <input type="checkbox"/>
_____	Altro _____
	_____

## 2. SECONDO ASCOLTO PER SEQUENZE

Indica ciò che hai capito per ogni sequenza:

1. (00.00- 00.16)

---

---

2. (00.16-00.27)

---

---

3. (00.30- 0.51)

---

---

4. (00.55 - 1.08)

---

---

## 3. TERZO ASCOLTO CON LETTURA DELLA TRASCRIZIONE

Sottolinea in verde le parole trasparenti (di cui riconosci il significato, simili all'italiano o ad un'altra lingua conosciuta) e in rosso le parole opache (incomprensibili)

## 4. TABELLA DELLE CORRISPONDENZE

Scrivi le parole trasparenti nella colonna del portoghese

LINGUA FRANCESE

**TITOLO: L'art de l'holocauste expose à Berlin**

1. PRIMO ASCOLTO GLOBALE.

Hai capito qualcosa in più rispetto al primo ascolto in portoghese? Si  No

Se sì, che cosa?

---

---

2. SECONDO ASCOLTO PER SEQUENZE

Indica ciò che hai capito per ogni sequenza:

1.(00.00-00.14)

---

---

---

2.(00.15-00.22)

---

---

---

3.(00.029-00.47)

---

---

---

4. (00.55-01.7)

---

---

---

3. TERZO ASCOLTO CON LETTURA DELLA TRASCRIZIONE

Sottolinea in verde le parole trasparenti (di cui riconosci il significato, simili all'italiano o ad un'altra lingua conosciuta) e in rosso le parole opache (incomprensibili)

4. TABELLA DELLE CORRISPONDENZE

Scrivi le parole trasparenti nella colonna del francese

LINGUA SPAGNOLA

**TITOLO: Arte para no olvidar el holocausto**

1. PRIMO ASCOLTO GLOBALE.

Hai capito qualcosa in più rispetto al primo ascolto in portoghese? Sì  No

Se sì, che cosa?

---

---

2. SECONDO ASCOLTO PER SEQUENZE

Indica ciò che hai capito per ogni sequenza:

1.(00.00-00.11)

---

---

---

2. (00.12-00.25)

---

---

---

3. (00.30-00.51)

---

---

---

4. (00.55-1.08)

---

---

---

3. TERZO ASCOLTO CON LETTURA DELLA TRASCRIZIONE

Sottolinea in verde le parole trasparenti (di cui riconosci il significato, simili all'italiano o ad un'altra lingua conosciuta) e in rosso le parole opache (incomprensibili)

TABELLA DELLE CORRISPONDENZE LESSICALI

Trasparenze

<b>Portoghese</b>	<b>Spagnolo</b>	<b>Francese</b>	<b>Italiano</b>
chanceler	canciller	chancelière	cancelliere
exposições	exposiciones	expositions	esposizioni
maiores	mayores	Majeures	maggiori
mundo	mundo	Monde	mondo
dedicadas	dedicadas	Dédiées	dedicate
mostra	muestra	exposition/ montrer	esposizione/ mostra
arte	arte	Art	arte
vítimas	victimas	Victime	vittima
genocídio	genocidio	Genocide	genocidio
aguarelas	acuarelas	Aquarelles	acquerelli

Opacità

<b>Portoghese</b>	<b>Spagnolo</b>	<b>Francese</b>	<b>Italiano</b>
fora	fuera	en dehors	fuori
obras	obras	oeuvres	opere
teve de	tuvo que	a dû	ha dovuto
escondida/oculta	escondida	cachée	nascosta
muito	mucho	beaucoup	molto
sair	salir	sortir	uscire
centena	centenar	centaine	centinaio
foram precisos	ha heco falta/han sido necessarios	il aura fallu	saranno state necessarie

*Annexe 2*

	<p>LEZIONE 5 <b>IC ORALE 2-AVEC</b> <b>PRÉPARATION</b></p>	
---	--	---

**LINGUA PORTOGHESE**

**ESERCITAZIONE DI INTERCOMPRESIONE ORALE – GRUPPO B**

NOME:

TIPO DOCUMENTO:    informativo, attualità internazionale, da Euronews 28.05.2014

TITOLO:                *New York Forum África: violència econòmica*

ANTICIPAZIONE : VISIONE DEL VIDEO SENZA SUONO

Formula le ipotesi su ciò che ascolterai (chi, perché, che cosa, dove, quando, ecc.):

---

---

**1. ASCOLTO DEGLI OGGETTI SONORI OPACHI**

Ascolta gli elementi sonori leggendone la trascrizione qui allegata, attribuisce il significato e ripetili a voce alta (vedi tabella allegata).

2. PRIMO ASCOLTO GLOBALE DEL VIDEO. Indica il senso generale che hai colto:

---

---

---

---

Rispondi al questionario seguente mettendo la crocetta su una o più frasi più significative per te.

CHE COSA HA FACILITATO LA TUA COMPrensIONE? COME HAI FATTO?	CHE COSA HA OSTACOLATO LA COMPrensIONE:
<p>1. Ho riconosciuto una o più parole da cui sono risalito al senso di una frase <input type="checkbox"/></p> <p>2. Dal senso di una frase ho colto il significato di una o più parole <input type="checkbox"/></p> <p>3. Conosco l'argomento trattato <input type="checkbox"/></p> <p>4. Il suono di alcune parole assomiglia a suoni già sentiti in altre lingue <input type="checkbox"/></p> <p>5. Le immagini del video hanno dato suggerimenti (luoghi, espressioni del viso, gesti, ecc.) <input type="checkbox"/></p> <p>- Altro: _____ _____ _____</p>	<p>1. Non conoscenza dell'argomento <input type="checkbox"/></p> <p>2. Non identificazione delle parole <input type="checkbox"/></p> <p>3. Perdita dell'inizio del testo <input type="checkbox"/></p> <p>4. Dimenticanza di quanto sentito poco prima <input type="checkbox"/></p> <p>5. Riconoscimento di una o più parole ma incapacità di formare una rappresentazione del significato <input type="checkbox"/></p> <p>6. Non riconoscenza dei connettori logici <input type="checkbox"/></p> <p>7. Velocità dell'eloquio <input type="checkbox"/></p> <p>8. Mancata segmentazione di due parole successive <input type="checkbox"/></p> <p>9. Non percezione di alcuni fonemi <input type="checkbox"/></p> <p>10. Non riconoscimento delle strutture morfosintattiche <input type="checkbox"/></p> <p>Altro _____ _____</p>

## 2. SECONDO ASCOLTO GLOBALE

Hai capito qualcosa in più rispetto al primo ascolto? Si  No

Se sì, che cosa?

---



---



## TABELLA PER L'ASCOLTO DI OGGETTI SONORI OPACHI – Lezione 5

(Da completare secondo gli esempi con l'aiuto dei compagni)

### Parole e sintagmi non trasparenti

Portoghese	Spagnolo	Francese	Italiano
<b>Os sinais</b>	Las señales	Les signaux	I segnali
<b>Lidar</b>	Enfrentarse con	Affronter	Affrontare
<b>A pergunta que colocamos</b>	La pregunta que expresamos	La question que nous avons posée	La domanda che abbiamo posto
<b>Que tivemos</b>	Que habíamos	Que nous eûmes	Che avemmo
<b>Pois</b>	Porque	Parce que	Perché
<b>Que têm de lidar</b>	Que ellos tienen que	Qui doivent lutter	Che devono lottare
<b>Desafios</b>	Desafios	Défis	Sfide
<b>Mas também</b>	Però también	Mais aussi	Ma anche
<b>Ainda atingem</b>			Ancora raggiungono
<b>fizemos</b>	hacemos		facciamo
<b>ameaça</b>	Amenaza		minaccia
<b>No entanto</b>	Sin embargo		tuttavia
<b>Recusam-se</b>	Se niega		rifiuta
<b>O seu orçamento</b>	Su presupuesto		Il suo bilancio
<b>Já viu</b>	Él / ella ya veían		Ha già visto
<b>Como eu</b>	De la misma manera que mí		Come me
<b>Que eu tive</b>	Que había		Che io ebbi
<b>A segurança deles</b>	Su inocuidad		La loro sicurezza
<b>Mais perto</b>	Más cercano		Più vicino
<b>Roupa suja</b>			Vestiti sporchi
<b>Acontecem aqui</b>	Ocurren aquí		Succedono qui

### Tabella dei toponimi

Portoghese	Spagnolo	Francese	Italiano
Libreville			
Gabão			
Nigéria			

### Tabella dei numeri

Portoghese	Spagnolo	Francese	Italiano
dez	diez		dieci
Dois-mil	Dos-mil		duemila
Dois-mil dez	Dos-mil diez		2010
duas	dos		Due + femminile

## TRASCRIZIONI

SPAGNOLO

### **Los conflictos en África no cortan las alas a su desarrollo económico**

“Es indiscutible, todos los indicadores muestran que África está despegando. Las cifras macroeconómicas y la tasa de crecimiento del continente son positivas. El capital fluye y hay financiación innovadora. Pero atención, la dramática actualidad recuerda al continente que la incertidumbre geopolítica puede hacer mella en el desarrollo económico. Así que, ¿cómo abrir las puertas a ese desarrollo económico al mismo tiempo que se garantiza la seguridad? Ésta es la pregunta que planteamos a los líderes políticos y económicos que se han reunido aquí, en Libreville en Gabón, para la tercera edición del Foro Nueva York África”.

20 años después del genocidio, Ruanda se ha convertido en un símbolo de éxito económico. Según un informe elaborado por el Centro Africano para la Transformación Económica, el país de las mil colinas se encuentra entre los diez países del mundo cuyo Producto Interior Bruto registró un crecimiento más rápido entre 2000 y 2010.

“Creemos firmemente que la seguridad que proporciona un buen gobierno es fundamental para desarrollar el continente africano, porque es lo que hemos vivido en Ruanda. Pero también pensamos que África no debe verse como un centro de seguridad, porque hay algunos lugares que aún tienen que lidiar con ese problema y otros, por el contrario, son muy seguros y están preparados para aprovechar las oportunidades de desarrollo económico. Lo digo por aquellos países de los que he hablado, que se enfrentan a ese desafío de la inseguridad. No puedes decir: “vamos a esperar a que se resuelva el problema y después ya nos desarrollaremos”. Creo que se puede hacer al mismo tiempo”, explica Clare Akamanzi del Consejo de Desarrollo de Ruanda.

El continente sigue hacia delante gracias al impulso de sus resultados económicos, con niveles nunca vistos desde que comenzara la crisis económica mundial de 2009.

Un desempeño que muestra la capacidad de África de hacer frente a los conflictos. “No se puede decir que la seguridad sea un requisito indispensable, porque si pensáramos así no nos desarrollaríamos nunca, aunque es un elemento importante. Es importante porque tenemos confianza en las autoridades que nos gobiernan y son ellas las que tienen que poner en marcha dispositivos de seguridad necesarios para garantizar la tranquilidad de los inversores. Nosotros, al igual que los industriales y los financieros, no tenemos los medios ni los mecanismos para establecer un dispositivo de seguridad que nos permita tranquilizar nuestros medios económicos”, dice Henri-Claude Oyma, presidente del BGF Bank.

Nigeria es un ejemplo de esta paradoja. Es considerada la mayor economía, pero se enfrenta al sexto año consecutivo de insurgencia terrorista sin visos de un final cercano.

“Una de las principales amenazas a las que se enfrenta África, es la misma que amenaza también la estabilidad en todo el mundo. Tenemos una situación extraña: los gobiernos occidentales han dicho a los gobiernos africanos que tienen que prepararse para lidiar con los problemas de seguridad. Sin embargo, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial no permiten a los gobiernos emplear su presupuesto para financiar ni los medios ni el entrenamiento necesarios para atajar el problema”, explica Ivor Ichikowitz, fundador y director del Paramount Group.

“No tengo confianza en que mi gobierno, el nigeriano, resuelva este problema, pero sí en que el mundo se haya dado cuenta de que hay un problema en África. Cuando digo el mundo, me refiero a los países que tienen los medios y la capacidad para luchar contra el terrorismo como lo hicieron en el pasado. Por esta razón tengo fe, porque sé que el mundo lo está viendo. Si esto continúa el número de mujeres empresarias como yo en África se reducirá, porque no tendrán las mismas oportunidades que yo tuve para que mi negocio creciera”, dice Tara Fela-Furotoye, fundadora y presidenta de Tara International.

Laurent Fabius, ministro francés de Asuntos Exteriores y Desarrollo Internacional:

“Tenemos que intentar trabajar para reforzar la seguridad, porque su seguridad es también la nuestra. Estos grupos terroristas están muy cerca. Están en un país pero pueden cruzar las fronteras y llegar a Europa”

El Banco Africano ha pedido a África y a la comunidad internacional que se comprometan a intentar resolver los conflictos. El músico YoussouN'Dour lo explica de forma simbólica:

“Los trapos sucios se lavan en casa, pero hay que conseguir que haya más reuniones en África, no sólo en Europa donde se deciden las cosas. Hay que mostrar a la población, simbólicamente, que las soluciones o, por lo menos, las discusiones vienen de África”.

*Copyright © 2014 euronews*

### **New York Forum África: Violênciaeconómica**

É incontestável que todos os sinais mostram que África está a emergir, com um crescimento económico positivo e um desenvolvimento macro-económico em todo o continente. Estão a fluir novos fundos e existe um financiamento inovador. Mas a instabilidade e os problemas de segurança persistentes podem ter influência neste progresso económico... Então, como podemos maximizar o potencial de África e lidar com os problemas de segurança? É a pergunta que colocamos aos líderes políticos e económicos reunidos em Libreville, no Gabão para a 3ª edição do New York Forum África.

Cerca de vinte anos depois do genocídio, Ruanda é um símbolo de sucesso económico. De acordo com o Centro Africano de Transformação Económica está entre os 10 países cujo produto interno bruto mais cresceu mais entre 2000 e 2010. A violência e a insegurança deram lugar ao desenvolvimento económico.

Clara Akamanzi, do Conselho de Desenvolvimento Ruanda explica: “Acreditamos muito, que a segurança, garantindo uma boa governação, é extremamente importante para desenvolver o continente africano, porque foi a experiência que tivemos no Ruanda. Mas também acreditamos que África não deve ser vista como um bloco seguro ou não seguro, pois existem zonas que não são seguras ou que têm de lidar com certos desafios, mas também há muitos locais em África que são seguros e que estão prontos para tirar vantagem das oportunidades de desenvolvimento económico que existem. Mesmo em relação aos países que estão a enfrentar desafios de insegurança, não se pode dizer: “vamos esperar primeiro e enfrentar este desafio antes de nos desenvolvermos”, creio que as duas coisas podem ser feitas em simultâneo”.

A média de crescimento em todo o continente foi de pouco menos de 5% em 2014 e deve chegar aos 6% no próximo ano. É um teste à resistência africana à turbulência causada pelos conflitos que ainda atingem o continente.

Henri-Claude Oyma, diretor executivo do banco BGFIBank, do Gabão acrescenta: “Não podemos dizer que a segurança é um pré-requisito, porque se fizermos pré-condições não nos vamos desenvolver. Mas é um elemento importante. Porque confiamos nas autoridades que nos governam. É responsabilidade do governo pôr em prática a segurança necessária para garantir estabilidade aos investidores como nós, porque, enquanto industriais e financiadores, não temos os mecanismos para garantir a segurança de todos os nossos interesses económicos”.

A Nigéria é uma potência económica global, tendo recentemente ultrapassado a África do Sul, como a maior economia do continente. No entanto, luta contra graves problemas de segurança. Como reforça IvorIchikowitz fundador e presidente executivo do Grupo Paramount da África do Sul: “Uma boa parte da ameaça que estamos a viver em África, não é uma ameaça para África, mas à estabilidade de todo o mundo Temos uma situação estranha: os governos ocidentais dizem ao governo africano que precisa de se preparar para lidar com questões de segurança. No entanto, o FMI e o Banco Mundial, recusam-se a permitir que os governos usem o seu orçamento para financiar os equipamentos, os recursos e as formações necessárias para lidar com estas questões”.

Posição seguida pela opinião de Tara Fela-Durotoye, Fundadora da House of Tara International, na Nigéria: “Não tenho fé no meu governo nigeriano para resolver a questão, mas acredito que o mundo já viu que existe um problema em África, os países desenvolvidos têm a capacidade e os recursos para lutar contra o terrorismo, como fizeram no passado. Por essa razão, tenho mais esperança, porque agora o mundo tem conhecimento. Se isto continuar, o número de empreendedores do sexo feminino, na Nigéria, como eu, vai diminuir porque não vão ter oportunidades de negócio que eu tive.”

Laurent Fabius, Ministro Francês dos Negócios Estrangeiros e do Desenvolvimento Internacional: “Temos de trabalhar para reforçar a segurança, pois a segurança deles é a nossa segurança. Esses grupos terroristas são algo próximo, podem estar num país, mas podem facilmente atravessar as fronteiras e acabar na Europa.”

Neste cenário, o Banco de Desenvolvimento Africano, pediu um maior envolvimento da comunidade internacional, para resolver os conflitos em África. Para o cantor e político senegalês, Youssou N'Dour, a resposta pode estar mais perto de casa: “Temos de lavar a nossa roupa suja em casa. Devemos também ter mais reuniões em África, não é só na Europa, onde devemos decidir as coisas... Simbolicamente, isso mostraria às pessoas que as soluções, ou pelo menos as discussões, acontecem aqui em África.

## Coup de projecteur sur le développement économique de l'Afrique

Rendez-vous au New York Forum Africa à Libreville, au Gabon.

« C'est désormais incontestable, les voyants sont au vert aujourd'hui en Afrique. Le continent enregistre des taux de croissance et des indicateurs macro-économiques positifs. Les nouveaux capitaux affluent, vecteurs de financements innovants. Oui mais attention, l'actualité dramatique se rappelle au continent et la persistance de foyers d'incertitudes géopolitiques pourraient impacter sur ce développement économique. Alors comment libérer ce développement économique tout en assurant la sécurité ? » C'est la question posée par François Chignac d'euronews aux leaders politiques et économiques, réunis à Libreville, au Gabon, pour la troisième édition du New York Forum Africa.

Prenons l'exemple du Rwanda.

Vingt ans après le génocide, le pays est devenu un symbole de réussite économique. D'après un rapport du Centre africain pour la transformation économique (ACET), le Rwanda se classe parmi les dix premiers au monde pour la rapidité de la croissance de son Produit Intérieur Brut entre 2000 et 2010.

« Nous sommes persuadés, que la sécurité, facteur de bonne gouvernance, est extrêmement importante pour le développement du continent africain. C'est ce que nous avons vu au Rwanda. Mais, nous croyons aussi que l'Afrique ne doit pas être considérée comme un bloc homogène, où régnerait soit la sécurité, soit l'insécurité. Il y a des poches de conflits mais il y a aussi beaucoup de zones sûres en Afrique, des régions qui sont prêtes à saisir toutes les opportunités de développement économique qui s'offrent à elles. Et en ce qui concerne les pays confrontés à l'insécurité, on ne peut pas dire "attendons déjà que les conflits soient résolus et après on pensera au développement économique", je pense qu'on peut agir sur ces deux axes simultanément », estime Clare Akamanzi du Conseil de Développement du Rwanda (Rwanda Development Board).

Et les prévisions de croissance économique du continent sont là pour l'attester : près de 5% en 2014, un point de plus attendu en 2015, d'après la Banque Africaine de Développement et le programme des Nations Unies pour le développement.

Des niveaux jamais atteints depuis la crise économique de 2009, selon un rapport des deux institutions.

« On ne peut pas dire que la sécurité est un préalable. Car si on en fait un préalable, on ne se développe plus. Par contre, c'est un élément important. Il est important. Pourquoi ? Parce que nous faisons confiance aux autorités qui nous gouvernent et c'est aux autorités qui nous gouvernent de mettre en place les dispositifs de sécurité nécessaires pour garantir la tranquillité des investisseurs que nous sommes. Car nous n'avons pas, en tant qu'industriels, en tant que financiers, les moyens et les mécanismes pour mettre en place un dispositif de sécurité qui permette de rassurer l'ensemble de nos dispositifs économiques », explique Henri-Claude Oyma, directeur de la banque gabonaise BGFI.

Mais l'Afrique est une terre de contrastes. Illustration avec le Nigeria.

Le pays est considéré comme la locomotive économique de l'Afrique mais aussi comme sa plus importante source d'inquiétude.

Pour Ivor Ichikowitz , fondateur et président exécutif de Paramount Group (Afrique du Sud), « les menaces qui touchent l’Afrique sont aussi des menaces pour la stabilité mondiale. Nous nous retrouvons dans une situation paradoxale : les gouvernements occidentaux disent aux gouvernements africains qu’il faut qu’ils résolvent les problématiques liées à la sécurité. mais le FMI et la banque mondiale refusent de leur permettre d’utiliser leurs budgets pour financer les équipements, les ressources et la formation requis pour répondre à ces problématiques”, indique-t-il.

«Je ne fais pas confiance au gouvernement nigérian pour résoudre cette question », confie Tara Fela-Durotoye, fondatrice et directrice générale de House of Tara International au Nigeria. « En revanche, je fais confiance au monde, c’est-à-dire aux pays développés qui ont les capacités de lutter contre le terrorisme comme ils l’ont fait par le passé. Je suis confiante parce que le monde nous observe », confie-t-elle. « Si la situation perdure, le nombre de femmes entrepreneurs comme moi au Nigeria va diminuer parce qu’elles n’auront plus les opportunités dont j’ai bénéficié pour permettre à mon entreprise de se développer dans ces proportions”.

Le ministre français des Affaires étrangères, Laurent Fabius, estime, quant à lui, que l’Europe doit essayer de travailler pour renforcer la sécurité des Africains, « parce que leur sécurité c’est aussi la nôtre », explique le chef de la diplomatie française. « C’est tellement près, avec maintenant ces groupes terroristes, ils sont dans un pays mais ils peuvent aussi franchir les frontières et se retrouver en Europe”, ajoute-t-il.

L’artiste Youssou N’Dour, ministre du Tourisme et des Loisirs au Sénégal, plaide, lui, au contraire, pour un engagement fort des pays africains.

Selon lui, le continent ne doit pas s’en remettre uniquement aux pays développés pour résoudre les conflits qui touchent la Centrafrique ou le Soudan du Sud par exemple.

“Le linge sale se lave en famille », estime le chanteur. « Il faut aussi que les rencontres se fassent beaucoup plus en Afrique, pas seulement en Europe où on décide des choses. Symboliquement, cela doit parler aux populations que les solutions, ou en tout cas, les discussions, partent de l’Afrique”, conclut-il.

*Copyright © 2014 euronews*

## Annexe 3

### RACCOLTA E ANALISI DEI DATI

#### DIFFICOLTÀ DURANTE L'ASCOLTO ESPRESSE DAGLI STUDENTI

Corso di Intercomprensione orale di aprile-giugno 2014 - Metodologia in immersione

ICor1

Per ogni lezione sono stati raccolti i dati provenienti dai questionari scritti compilati dagli studenti partecipanti durante lo svolgimento delle esercitazioni di intercomprensione orale. Essi potevano esprimere più possibilità di scelta. Nella prima parte si illustrano i dati raccolti attraverso tabelle analitiche per ogni lezione che includono le varie tipologie di ostacoli incontrati durante l'ascolto. La tabella è stata ampliata a partire dalla lezione 4. Le cifre indicano il numero di volte in cui è stata menzionata la singola tipologia di difficoltà durante il primo e il secondo ascolto per ogni lingua. Nella seconda parte, si presentano i risultati complessivi per l'insieme delle lezioni. Le loro interpretazioni con lo scopo di identificare la natura delle principali difficoltà riscontrate dai partecipanti si leggono nel capitolo 5.

#### DATI RACCOLTI PER OGNI LEZIONE

LEZIONE 1 - *Manifestation contre l'austérité à Bruxelles-Manifestantes e policia em confronto*

Fasi: visione immagini senza suono, ipotesi, ascolto globale, segmentato, con trascrizione; stesso video nell'ordine: francese, portoghese e spagnolo

Partecipanti 17

Dati: ostacoli percepiti dagli studenti nella comprensione orale

Primo ascolto del video intero

	velocità	Identificazione parole	Segmentazione di più parole successive nel flusso	argomento sconosciuto	connettori logici	percezioni e fonemi	Strutture morfo sintattiche
Francese	8	8	3			2	
Portoghese	8	6	4			3	
Spagnolo	4	2	1				

Altro: 3 rumori di sottofondo; 1 problema di memoria.

Osservazioni: riguardo all'ascolto in portoghese e in spagnolo, successivo al francese, il numero delle indicazioni sulle difficoltà è stato inferiore perché, come scrivono alcuni partecipanti, essi sono stati facilitati dall'ascolto precedente in francese.

LEZIONE 2 - *Ilhas Marshal na mira das catástrofes climáticas - Les îles Marshall pourraient disparaître*

Fasi: visione senza suono, ipotesi, ascolto globale, segmentato, con trascrizione ; stesso video nell'ordine: portoghese, francese e spagnolo

Partecipanti: 13

Dati: ostacoli percepiti dagli studenti nella comprensione orale

Primo ascolto del video intero

	velocità	identificazione	segmentazione	argomento non conosciuto	connettori logici	fonemi	strutture morfosintattiche
Port.	4	8	6	5	3	3	1
Franc.	4	8	4	3	1	2	2
Spa.	6	4	2			1	

Altro: l'inglese in sottofondo, non identifico i numeri, il nome proprio dell'isola (in francese)

Nota bene: 5 persone non hanno risposto per lo spagnolo (livello avanzato)

LEZIONE 3 - *Des élections européennes différentes? Chegar, dar e receber*

Fasi: visione senza suono, ipotesi, ascolto globale, segmentato, con trascrizione; 2 video diversi per ogni lingua francese e portoghese.

Partecipanti: 9

Dati: ostacoli percepiti dagli studenti nella comprensione orale

Primo ascolto del video intero

	velocità	identificazione parole	segmentazione	argomento sconosciuto	connettori logici	fonemi	Strutture morfosint.	Altro
Fr	8	4	3	1	2	2	1	numeri date
Porto	8	6	3	1	1	1		

LEZIONE 4 - *L'histoire de la moutarde – La nueva diàspora griega*

Fasi: visione senza suono, ipotesi, ascolto globale, segmentato, con trascrizione; 2 video diversi per ogni lingua (francese e spagnolo)

Partecipanti: 13

Dati: ostacoli percepiti dagli studenti nella comprensione orale

La tabella che raccoglie i dati di questa lezione presenta una colonna in più delle precedenti. Osservando i partecipanti e proseguendo lo studio teorico, in particolare riguardo, ai meccanismi cognitivi della comprensione orale (Vandergrift, 2004, Roussel, 2014), è sembrato opportuno aggiungere la voce per le difficoltà di memoria e la difficoltà di interpretazione delle parole nel contesto (*ricosco la parola, ma non capisco questa frase*).

Primo ascolto del video intero.

	Velocità	Identificaz. parole	Significato nel contesto	Segmentazione.	Tema non noto	Connettori logici	Fonemi	Strutture morfo-sint..	Memoria
Fr	7	7	6	4	3		6	4	6
S	5	3	2	2			3		3

Nota: la seconda esercitazione in spagnolo non è stata consegnata da tutti i partecipanti.

#### LEZIONE 5 - *A magia do samba*

Fasi: visione senza suono, ipotesi, ascolto globale, segmentato, con trascrizione; 1 video in portoghese

Partecipanti: 12

Primo ascolto del video intero

	Velocità	Identificaz parole	Significat	Segment.	Tema Non noto	Connettori logici	Fonemi	Strutture morfosint	Memoria
Por	10	9	3	6	1	2	6		7

Nota: non tutti hanno completato la tabella sulle difficoltà nel secondo ascolto.

#### LEZIONE 6 – *Portrait d'un migrant*

Fasi: visione senza suono, ipotesi, ascolto globale, segmentato, con trascrizione; 1 video in francese

Partecipanti: 12

Dati: ostacoli percepiti dagli studenti nella comprensione orale

Primo ascolto del video intero

	Velocità	Identificaz parole	Significat	Segment.	Tema Non noto	Connettori logici	Fonemi	Strutture morfosint	Memoria
Fr	5	2	4	5		1	5		2

Altro: rumori di sottofondo.

Note: 4 questionari non completati .

LEZIONE 7 tenuta da Prof. Jamet (*les conflits en Afrique*), senza questionari

## LEZIONE 8 - *Fartos da obesidade*

Fasi: visione senza suono, ipotesi, ascolto globale, segmentato, con trascrizione; stesso video, nell'ordine: portoghese, francese, spagnolo; tabella sulle corrispondenze lessicali, osservazioni sulle corrispondenze grafo-fonetiche .

Partecipanti: 11

Dati: ostacoli percepiti dagli studenti nella comprensione orale

Primo ascolto del video intero

	Velocità	Identificaz parole	Significat	Segment.	Tema Non noto	Connettori logici	Fonemi	Strutture morfosint	Memoria
Po	5	4	4	2			4	1	6
Fr	6	3	1	3		2	2		2

Altro: sottofondo in inglese in alcune parti.

Note:

- 7 questionari non completi per lo spagnolo (uscita anticipata)
- 3 non completati per il francese
- 2 non completati per il portoghese

LEZIONE 9 - Esercitazioni da Cinco, senza questionari

Lezione 10 – Test di valutazione da Cinco.

### RISULTATI COMPLESSIVI

Si illustrano i risultati ottenuti dalla raccolta dei dati provenienti dall'intero corso. Essi evidenziano le principali difficoltà nella comprensione orale del francese, portoghese, spagnolo percepite da un gruppo di studenti adulti italofoni durante le esercitazioni di ascolto. Come per i dati relativi alle singole lezioni, anche in queste tabelle le cifre indicano il numero di volte con cui il tipo di difficoltà è stato segnalato per l'insieme delle lezioni e per ognuna delle tre lingue.

Difficoltà durante il primo ascolto globale

Francese

Velocità	Identifica z parole	Segmenta z	Fonem i	Memori a	Significat o parole	Strutture morfosi nt	Tem a non noto	Connetto ri logici
38	32	22	19	15	11	7	7	6

Altro: identificazione di numeri e date, nomi di Paesi, rumori di sottofondo

Tot. risposte. 157 ; Velocità: 24,2%; Identificazione parole: 20,3%; Segmentazione:14%; Fonemi: 12; Memoria:9,5%; Significato:7%; strutture morfosintattiche:4,5%; tema: 4,5; connettori logici: 3,8%

Portoghese

Velocità	Identificazione parole	Segmentazione	Fonemi	Memoria	Significato parole	Temperatura	Connettori logici	Strutture morfosintattiche
39	33	21	17	13	7	7	6	2
26,8%	22,7%	14,4%	11,7	8,9	4,8	4,8	4,1	1,3

Tot. Risposte: 145

Spagnolo

Velocità	Identificazione parole	Segmentazione	Fonemi	Memoria	Significato parole	Temperatura	Connettori logici	Strutture morfosintattiche
17	11	5	4	3	2	0	0	1
39,5%	25,5	11,6	9,3	6,9	4,6			2,3

Tot risposte: 43

## RACCOLTA E ANALISI DEI DATI

### STRATEGIE DI COMPrensIONE ORALE ESPRESSE DAGLI STUDENTI

Corso di Intercomprensione orale di aprile-giugno 2014 - Metodologia in immersione (ICor1)

Si illustrano i risultati dei dati raccolti dal questionario sottoposto agli studenti durante l'esercitazione di comprensione orale in portoghese, francese e spagnolo. Alla domanda *che cosa ha facilitato la tua comprensione*, i partecipanti hanno indicato con una crocetta una o più delle seguenti voci:

- Ho riconosciuto una o più parole da cui sono risalita/o al senso della frase: strategia *bottom up*.
- Ho colto il significato di una o più parole dal senso della frase: strategia *top-down*.
- Conosco l'argomento.
- Il suono di alcune parole assomiglia a suoni già sentiti in altre lingue.
- Le immagini del video hanno dato suggerimenti (luoghi, espressioni del viso, gesti, ecc.).
- Altro

I risultati sono rappresentati da cifre che indicano il numero di volte in cui ogni voce è stata scelta per ogni lingua. I dati numerici sono interpretati nel paragrafo successivo.

### DATI RACCOLTI PER OGNI LEZIONE

#### LEZIONE 1 - *Manifestation contre l'austérité à Bruxelles-Manifestantes e policia em confronto*

Fasi: visione senza suono, ipotesi, ascolto globale, segmentato, con trascrizione; stesso video nell'ordine: francese, portoghese, spagnolo.

Partecipanti: 17

Come prima lezione, per non appesantirla, nel questionario non sono state indicate le strategie, ma è stato riservato uno spazio nella scheda di lavoro per la rielaborazione dei contenuti e l'indicazione delle difficoltà incontrate (cfr. paragrafo precedente sulle difficoltà)

LEZIONE 2 - *Ilhas Marshal na mira das catástrofes climáticas - Les îles Marshall pourraient disparaître*

Fasi: visione senza suono, ipotesi, ascolto globale, segmentato, con trascrizione ; stesso video nell'ordine portoghese, francese, spagnolo.

Partecipanti: 13

Dati: strategie di comprensione orale

Portoghese

Da una o più parole al senso di una frase	Dal senso di una frase a una o più parole	Somiglianza di suoni	Argomento conosciuto	Immagini
13	12	12	4	7

Altro: conoscenza delle basi del portoghese

Francese

Da una o più parole al senso di una frase	Dal senso di una frase a una o più parole	Somiglianza di suoni	Argomento conosciuto	Immagini
10	8	6	8	8

Altro: mi ha facilitato l'ascolto precedente in portoghese, conoscenza del francese

Spagnolo

Da una o più parole al senso di una frase	Dal senso di una frase a una o più parole	Somiglianza di suoni	Argomento conosciuto	Immagini
9	7	6	6	5

Altro: conoscenza del portoghese, l'ascolto precedente nelle altre due lingue

Note:

- 4 questionari non consegnati per lo spagnolo (lingua già conosciuta)
- 1 questionario in francese non consegnato

LEZIONE 3 - *Des élections européennes différentes? Chegar, dar e receber*

Fasi: visione senza suono, ipotesi, ascolto globale, segmentato, con trascrizione; 2 video diversi per ogni lingua (francese, portoghese).

Partecipanti: 9

Dati: strategie di comprensione orale

Francese

Da una o più parole al senso di una frase	Dal senso di una frase a una o più parole	Somiglianza di suoni	Argomento conosciuto	Immagini
6	4	3	3	2

Altro: qualche frase in inglese nel sottofondo, conoscenza di base del francese (2)

#### Portoghese

Da una o più parole al senso di una frase	Dal senso di una frase a una o più parole	Somiglianza di suoni	Argomento conosciuto	Immagini
8	3	5	1	7

Altro: conoscenza di base del portoghese

#### LEZIONE 4 - *L'histoire de la moutarde – La nueva diàspora griega*

Fasi: visione senza suono, ipotesi, ascolto globale, segmentato, con trascrizione; 2 video diversi per ogni lingua (francese e spagnolo).

Partecipanti: 13

Dati: strategie di comprensione orale

#### Francese

Da una o più parole al senso di una frase	Dal senso di una frase a una o più parole	Somiglianza di suoni	Argomento conosciuto	Immagini
11	6	9	3	6

Altro: riferimenti storico-culturali conosciuti

#### Spagnolo

Da una o più parole al senso di una frase	Dal senso di una frase a una o più parole	Somiglianza di suoni	Argomento conosciuto	Immagini
6	3	5	2	1

Note:

- 4 questionari in spagnolo non consegnati (conoscenza lingua)
- 1 questionario in francese non completato

#### LEZIONE 5 - *A magia do samba*

Fasi: visione senza suono, ipotesi, ascolto globale, segmentato, con trascrizione; 1 video in portoghese

Partecipanti: 12

Dati: strategie di comprensione orale

Portoghese

Da una o più parole al senso di una frase	Dal senso di una frase a una o più parole	Somiglianza di suoni	Argomento conosciuto	Immagini
9	4	9	1	6

Altro: conoscenza di base del portoghese, ho riconosciuto singole parole, ma fuori contesto

LEZIONE 6 – *Portrait d'un migrant*

Fasi: visione senza suono, ipotesi, ascolto globale, segmentato, con trascrizione; 1 video in francese

Partecipanti: 12

Dati: strategie di comprensione orale

Francese

Da una o più parole al senso di una frase	Dal senso di una frase a una o più parole	Somiglianza di suoni	Argomento conosciuto	Immagini
6	3	6	1	3

Note: 4 questionari non compilati

LEZIONE 8 - *Fartos da obesidade*

Fasi: visione senza suono, ipotesi, ascolto globale, segmentato, con trascrizione; stesso video, nell'ordine portoghese, francese, spagnolo, tabella corrispondenze lessicali, osservazioni corrispondenze grafo-fonetiche

Partecipanti: 11

Dati: strategie di comprensione orale

Portoghese

Da una o più parole al senso di una frase	Dal senso di una frase a una o più parole	Somiglianza di suoni	Argomento conosciuto	Immagini
15	3	4	3	8

Altro: conoscenza di base del portoghese

Francese

Da una o più parole al senso di una frase	Dal senso di una frase a una o più parole	Somiglianza di suoni	Argomento conosciuto	Immagini
6	5	5	3	2

Altro: conoscenza del francese

Note: 2 questionari in francese non completati

## RISULTATI COMPLESSIVI

Sono presentati i risultati provenienti dai dati raccolti durante tutto il corso. Essi evidenziano le principali strategie utilizzate dagli studenti per la comprensione orale delle tre lingue secondo la percezione espressa dagli stessi partecipanti. Come per i dati relativi alle singole lezioni, anche in queste tabelle le cifre indicano il numero di volte con cui il tipo di strategia è stato segnalato per l'insieme delle lezioni e per ognuna delle tre lingue. La strategia prevalente è indicata dalle cifre in rosso, al secondo posto si situano le cifre in blu, al terzo le cifre in arancione.

### Strategie durante il primo ascolto globale

#### Portoghese

Da una o più parole al senso di una frase <i>Bottom-up</i>	Dal senso di una frase a una o più parole <i>Top-down</i>	Somiglianza di suoni	Argomento conosciuto	Immagini
45 33,6	22 16,4	30 22,3	9 6,7	28 20,9

Tot. Risposte: 134

#### Francese

Da una o più parole al senso di una frase	Dal senso di una frase a una o più parole	Somiglianza di suoni	Argomento conosciuto	Immagini
39 29%	26 19,5%	29 21,8%	18 13,5%	21 15,7%

Tot. Risposte: 133

#### Spagnolo

Da una o più parole al senso di una frase	Dal senso di una frase a una o più parole	Somiglianza di suoni	Argomento conosciuto	Immagini
15 30%	10 20%	11 22%	8 16%	6 12%

Tot risposte: 50

## Annexe 4

### RACCOLTA E ANALISI DEI DATI

#### DIFFICOLTÀ DURANTE L'ASCOLTO ESPRESSE DAGLI STUDENTI

Corso di Intercomprensione orale di settembre-dicembre 2014 - Metodologia con preparazione all'ascolto

Per ogni lezione sono stati raccolti i dati provenienti dai questionari scritti compilati dagli studenti partecipanti durante lo svolgimento delle esercitazioni di intercomprensione orale. Nella prima parte si illustrano i dati raccolti attraverso tabelle analitiche per ogni lezione che includono le varie tipologie di ostacoli incontrati durante l'ascolto. Le cifre indicano il numero di volte in cui è stata menzionata la singola tipologia di difficoltà durante il primo e il secondo ascolto per ogni lingua. Nella seconda parte, si presentano i risultati complessivi per l'insieme delle lezioni. Le loro interpretazioni con lo scopo di identificare la natura delle principali difficoltà riscontrate dai partecipanti si leggono nel capitolo 5.

#### DATI RACCOLTI PER OGNI LEZIONE

##### LEZIONE 1 - *Manifestation contre l'austérité à Bruxelles-Manifestantes e policia em confronto*

Fasi: ascolto globale (2 volte), riconoscimento di parole trasparenti, tabella delle corrispondenze lessicali segmentato, con trascrizione; stesso video nell'ordine: francese, portoghese e spagnolo, terzo ascolto con trascrizione e individuazione opacità.

Partecipanti 15

Non è stato sottoposto nessun questionario per non appesantire le prime lezioni.

Sono stati raccolti i testi delle trascrizioni in francese con le indicazioni delle parole opache.

##### LEZIONE 2 - *Ilhas Marshall na mira das catástrofes climáticas*

Fasi : écoute des objets sonores portugais trois fois sans support écrit, repérage des mêmes objets dans la vidéo, repérage avec support écrit en écoutant la vidéo par séquences et formulation d'hypothèses sur la signification , construction du tableau des correspondances, comparaison avec la prononciation des autres langues, nouvelle écoute de la vidéo sans transcription et ensuite avec transcription et reformulation de la signification, écoute de la même vidéo en français et en espagnol.

Partecipanti : 10

Non è stato sottoposto nessun questionario.

Note del diario di bordo del docente (file lezione 2):

Remarques suite aux activités:

- Chaque étudiant a donné son impression et la plupart a apprécié cette activité sauf les 4 garçons qui ont préféré l'activité du premier cours où on a fait appel plus aux stratégies haut-bas (contexte, connaissances préalables, etc.). **La difficulté principale** était dans **le repérage des éléments pré-écoutés car ils les ont vite oubliés.**

- Au contraire, les autres étudiantes ont eu l'impression d'avoir appris plus de vocabulaire et d'avoir pris conscience des sons.
- Quelqu'un a trouvé **difficile de concilier le repérage des sons avec la compréhension** : « je me concentre sur le son et je perds de vue la signification du sens général ».
- Je pense que dans ces différentes réactions le style d'apprentissage de chacun joue son rôle.
- Suite à l'écoute de la vidéo en français ( sans pré-écoute des objets sonores), la plupart des étudiants a trouvé la compréhension plus difficile que le portugais.

### LEZIONE 3 : *La diáspora griega*

METODOLOGIA: pre-ascolto oggetti sonori (Benveniste, 2009) in spagnolo , ripetizione a voce alta di quanto percepito, ipotesi sul significato attraverso il confronto con le altre lingue, riconoscimento degli stessi elementi sonori durante l'ascolto del video in sequenze, secondo ascolto e attribuzione del significato globale.

Partecipanti: 8

#### 1. PREPARAZIONE: ASCOLTO DI LISTE DI OGGETTI SONORI

Ripetuto tre volte da lento a veloce

DIFFICOLTÀ DI PERCEZIONE:

- attribuire un significato al suono 3
- memorizzare 4
- velocità 1
- lentezza 2
- altro: nessuna difficoltà: 1

#### 2. ASCOLTO DEL VIDEO: RICONOSCIMENTO DEGLI OGGETTI SONORI ASCOLTATI PRIMA

DIFFICOLTÀ:

- memoria 4
- nel flusso non si distingue il suono ascoltato in precedenza 3
- dispersione nella ricerca del senso globale 7

#### 3. SECONDO ASCOLTO DEL VIDEO: ATTRIBUZIONE DEL SIGNIFICATO GLOBALE

DIFFICOLTÀ:

- l'attenzione sui singoli elementi sonori distoglie dal senso globale 4
- altro: a volte le immagini distraggono 1

## Osservazioni sui dati

In fase di percezione degli “oggetti sonori” la difficoltà principale risulta la **memorizzazione degli stessi**. Nel momento dell’ascolto del video, la maggior parte degli studenti afferma che il riconoscimento degli elementi ascoltati in precedenza **distoglie dalla ricerca del senso globale**; a questa difficoltà si aggiunge il fatto che si tende a dimenticare quanto ascoltato prima.

### LEZIONE 4 - *Chegar, dar e receber*

#### Metodologia:

Prima parte (1 ora), metodologia (Gremmo-Holec, 1990 e Debaisieux, 2009): anticipazione, ipotesi, ricostruzione del senso globale per la prima parte del video.

Seconda parte (1 ora), metodologia Benveniste (2009) : pre-ascolto degli « oggetti sonori» per la seconda parte del video seguita dalle attività di riconoscimento e ricostruzione del senso.

Partecipanti: 10

Dati ricavati dal questionario sottoposto subito dopo lo svolgimento del compito.

#### Risultato:

8 étudiants sur 10 ont affirmé que la première typologie d’exercices leur a permis de comprendre plus facilement. Dans leur explication écrite, les raisons sont très proches des résultats du questionnaire de la séance précédente (méthodologie Benveniste). **La mémorisation du son perçu est difficile et le repérage du même son dans le flux sonore est un obstacle dans la recherche du sens globale** (« mi concentro sul suono delle parole opache, non lo distingo facilmente e mi distraigo dalla comprensione del significato generale »)

### LEZIONE 5 - *100% samba à Rio de Janeiro*

#### Metodologia:

Introduzione: (Gremmo-Holec, 1990 e Debaisieux, 2009) per l’anticipazione, formulazione di ipotesi e ricerca di parole chiavi possibili;

Prima parte: ascolto di “oggetti sonori” della prima parte del video in francese, proposti con trascrizione e rappresentazione dell’immagine evocata dai suoni ; ascolto degli stessi nelle altre tre lingue e attribuzione del significato attraverso il confronto sulle specificità sonore; riconoscimento degli elementi sonori pre-ascoltati sequenza per sequenza e nelle tre lingue; ricostruzione del senso sequenza per sequenza.

Seconda parte: (Debaisieux 2009) : riconoscimento delle parole chiavi e delle parole trasparenti sequenza per sequenza nelle tre lingue; ricostruzione del significato globale.

Partecipanti: 9

Questionario: per 5 su 9 la comprensione è stata più facile con l'esercitazione senza pre-ascolto:

**l'identificazione delle parole pre-ascoltate distoglie dal senso generale**

LEZIONE 6 – *Portrait d'un migrant - Francese*

Metodologia: il gruppo A lavora sulla comprensione orale globale senza preparazione né ascolto di oggetti sonori; il gruppo B lavora sulla comprensione orale dello stesso video con preparazione e ascolto di oggetti sonori. Lingua francese.

Partecipanti: 8

Dati provenienti da 5 questionari del gruppo B compilati durante lo svolgimento del compito con pre-ascolto:

Velocità	Identificazione parole	Significato	Segmentazione.	Tema non noto	Connettori logici	Fonemi	Strutture morfosintattiche	Memoria
3	1	1	1					1

LEZIONE 7 - *New York Forum África: Violência económica - Portoghese*

Metodologia: Parte 1. Osservazione delle particolarità della lingua portoghese per suono e grafia ed esercitazione. Parte 2. Esercitazione per la comprensione orale di un video portoghese con attività diverse per due gruppi: il gruppo A lavora sulla comprensione orale globale senza preparazione né ascolto di oggetti sonori; il gruppo B lavora sulla comprensione orale dello stesso video con preparazione e ascolto di oggetti sonori.

Dati provenienti da 4 questionari del gruppo B compilati durante lo svolgimento del compito con pre-ascolto

Velocità	Identificazione parole	Significato	Segmentazione.	Tema non noto	Connettori logici	Fonemi	Strutture morfosintattiche	Memoria
4	3	2	2		1	2	1	2

LEZIONE 8 - *Fed up, le documentaire qui s'attaque à la malbouffe*

Metodologia : osservazioni particolarità grafo-fonologiche del francese, ascolto globale e segmentato in francese portoghese e spagnolo , terzo ascolto con trascrizione

Partecipanti: 9 , ma 5 questionari consegnati

Dati provenienti dai questionari compilati subito dopo l'ascolto in francese

Velocità	Identificazione parole	Significato	Segmentazione.	Tema non noto	Connettori logici	Fonemi	Strutture morfosintattiche	Memoria
4	4	3	5	2		2		

Altro: l'inglese in sottofondo distrae molto: non c'è possibilità di vedere il labiale

## LEZIONE 9 – Andare oltre in portoghese, francese. Spagnolo

Metodologia Cinco: comprensione selettiva e globale e consapevolezza delle strategie e delle difficoltà.

Partecipanti: 10, ma 8 questionari consegnati

Dati provenienti dai questionari compilati durante lo svolgimento del compito

	Velocità	Identificaz parole	Significat	Segment.	Tema Non noto	Connettori logici	Fonemi	Strutture morfosint	Memoria
Po	1		3	1					
Fr	1		3	1					
Sp	1	1	4						

## Lezione 10 – Test di comprensione

### RISULTATI COMPLESSIVI

Nella prima parte si illustrano i risultati ottenuti dalla raccolta dei dati provenienti da 4 lezioni in cui gli studenti hanno risposto al questionario sulle difficoltà durante o subito dopo lo svolgimento del compito (cfr. questionario del primo corso ICor1). Essi evidenziano le principali difficoltà nella comprensione orale del francese, portoghese, spagnolo percepite da un gruppo di studenti adulti italofoni durante le esercitazioni di ascolto con attività propedeutiche (pre-ascolto di parole opache, osservazione di particolarità grafofonologiche in chiave comparativa). Come per i dati relativi alle singole lezioni, anche in queste tabelle le cifre indicano il numero di volte con cui il tipo di difficoltà è stato segnalato per l'insieme delle lezioni considerate.

Nella seconda parte si mette in luce la risposta da parte degli studenti alla domanda: la comprensione è facilitata o ostacolata dal pre-ascolto di "oggetti sonori"? Sono stati raccolti i dati provenienti dai questionari compilati dagli studenti durante lo svolgimento dell'esercitazione nel corso di 4 lezioni.

### 1. DIFFICOLTÀ DI COMPrensIONE PERCEPITE DAGLI STUDENTI

#### FRANCESE

Velocità	Identificazione parole	Significato	Segmentazione.	Tema non noto	Connettori logici	Fonemi	Strutture morfosintattiche	Memoria
12	9	9	9	2	1	4		3

Tot risposte:49 Velocità: 24,5%; identificazione parole: 18,4%; Significato: 18,4%; Segmentazione: 18,4%; Tema: 4%; Connettori:2%; Fonemi:1%; memoria: 6,1%

## 2. CONFRONTO TRA COMPRESIONE CON O SENZA PRE-ASCOLTO

Per motivi legati alle scelte didattiche, la tipologia di questionari era diversa:

- Lezione 2: la domanda è stata posta oralmente dal docente che ha preso nota delle risposte date a voce degli studenti.

Risultato: 4 su 10 partecipanti hanno preferito l'ascolto senza preparazione evidenziando le seguenti difficoltà:

- **La difficulté principale était dans le repérage des éléments pré-écoutés car ils les ont vite oubliés ;**
- **de concilier le repérage des sons avec la compréhension :** « je me concentre sur le son et je perds de vue la signification du sens général ».

- Lezione 3: il questionario considera varie tipologie di difficoltà.

Risultati:

- dispersione nella ricerca del senso globale 7
- memoria 4
- nel flusso non si distingue il suono ascoltato in precedenza 3
- Lezione 4 e 5: i questionari contengono la formulazione di una sola domanda: è stato più facile capire con o senza preascolto?  
8 su 10 preferiscono l'ascolto senza preparazione  
5 su 9 preferiscono l'ascolto senza preparazione

Motivo: **La mémorisation du son perçu est difficile et le repérage du même son dans le flux sonore est un obstacle dans la recherche du sens globale** (« mi concentro sul suono delle parole opache, non lo distinguo facilmente e mi distraigo dalla comprensione del significato generale »)

Compréhension plus facile:

Avec pré-écoute	Sans pré-écoute
	4/10 8/10 5/9
4	Tot : 17/29 <b>59%</b>

La compréhension plus facile sans pré-écoute : 59%

Difficultés de compréhension avec pre-écoute :

- Mémorisation du son pré-écouté
- Repérage du même son dans le flux sonore
- Perte de vue du sens générale

## RACCOLTA E ANALISI DEI DATI

### STRATEGIE DI COMPrensIONE ORALE ESPRESSE DAGLI STUDENTI

Corso di Intercomprensione orale di aprile-giugno 2014 - Metodologia con preparazione all'ascolto

Si illustrano i risultati dei dati raccolti dal questionario sottoposto agli studenti durante l'esercitazione di comprensione orale in portoghese, francese e spagnolo. Alla domanda *che cosa ha facilitato la tua comprensione*, i partecipanti hanno indicato con una crocetta una o più delle seguenti voci:

- Ho riconosciuto una o più parole da cui sono risalita/o al senso della frase: strategia *bottom up*.
- Ho colto il significato di una o più parole dal senso della frase: strategia *top-down*.
- Conosco l'argomento.
- Il suono di alcune parole assomiglia a suoni già sentiti in altre lingue.
- Le immagini del video hanno dato suggerimenti (luoghi, espressioni del viso, gesti, ecc.).
- Altro

I risultati sono rappresentati da cifre che indicano il numero di volte in cui ogni voce è stata scelta per ogni lingua. I dati numerici sono interpretati nel capitolo 5.

## DATI RACCOLTI PER OGNI LEZIONE

### LEZIONE 1 E 2.

Non è stato sottoposto il questionario sulle difficoltà e sulle strategie per non appesantire le prime lezioni.

### LEZIONE 3

METODOLOGIA: pre-ascolto oggetti sonori (Benveniste, 2009), ripetizione a voce alta di quanto percepito, ipotesi sul significato attraverso il confronto con le altre lingue, riconoscimento degli stessi elementi sonori durante l'ascolto del video in sequenze, secondo ascolto e attribuzione del significato globale.

Partecipanti: 8

Spagnolo

Spagnolo

Da una o più parole al senso di una frase	Dal senso di una frase a una o più parole	Somiglianza di suoni	Argomento conosciuto	Immagini
-	7	4	2	3

Altro: conoscenze linguistiche: 4

#### LEZIONE 4 ET 5

Non è stato sottoposto il questionario sulle difficoltà e sulle strategie per motivi didattici.

#### LEZIONE 6 – *Portrait d'un migrant*

Metodologia: il gruppo A lavora sulla comprensione orale globale senza preparazione né ascolto di oggetti sonori; il gruppo B lavora sulla comprensione orale dello stesso video con preparazione e ascolto di oggetti sonori. Lingua francese.

Partecipanti: 8

Francese

Dati provenienti da 3 questionari del gruppo A compilati durante lo svolgimento del compito senza preparazione, in immersione

Da una o più parole al senso di una frase	Dal senso di una frase a una o più parole	Somiglianza di suoni	Argomento conosciuto	Immagini
2	1	2		2

Dati provenienti da 5 questionari del gruppo B compilati durante lo svolgimento del compito con pre-ascolto:

Da una o più parole al senso di una frase	Dal senso di una frase a una o più parole	Somiglianza di suoni	Argomento conosciuto	Immagini
5			2	4

#### LEZIONE 7 - *New York Forum África: Violência económica*

Metodologia: Parte 1. Osservazione delle particolarità della lingua portoghese per suono e grafia ed esercitazione. Parte 2. Esercitazione per la comprensione orale di un video portoghese con attività diverse per due gruppi: il gruppo A lavora sulla comprensione orale globale senza preparazione né ascolto di oggetti sonori; il gruppo B lavora sulla comprensione orale dello stesso video con preparazione e ascolto di oggetti sonori.

## Portoghese

Dati provenienti da 4 questionari del gruppo A compilati durante lo svolgimento del compito senza preparazione , in immersione

Da una o più parole al senso di una frase	Dal senso di una frase a una o più parole	Somiglianza di suoni	Argomento conosciuto	Immagini
4		3		4

Dati provenienti da 4 questionari del gruppo B compilati durante lo svolgimento del compito con pre-ascolto

Da una o più parole al senso di una frase	Dal senso di una frase a una o più parole	Somiglianza di suoni	Argomento conosciuto	Immagini
3	2	2		2

LEZIONE 8. E' stato sottoposto solo il questionario sulle difficoltà.

LEZIONE 9 – *Andare oltre in portoghese, francese, spagnolo*

Metodologia Cinco: comprensione selettiva e globale e consapevolezza delle strategie e delle difficoltà.

Partecipanti: 10, ma 8 questionari consegnati

Dati provenienti dai questionari compilati durante lo svolgimento del compito. A differenza dei questionari precedenti, per questa lezione gli studenti hanno risposto alla domanda aperta: *quali strategie avete adoperato per comprendere ?* Nelle risposte si sono individuate e raggruppate le strategie nelle seguenti categorie :

Francese e Portoghese:

- Ripetizione dell'ascolto: 5
- Ascolto in sequenze: 4
- Lettura delle domande:2
- Senso generale: 1
- Somiglianza con le altre lingue:3
- Immagini 1

Spagnolo

- Ripetizione dell'ascolto: 3
- Ascolto in sequenze: 2
- lettura delle domande:1
- Conoscenza della lingua; 4
- Somiglianza:1
- Immagini 1

## LEZIONE 10: test

### RISULTATI COMPLESSIVI

Come per i dati relativi alle singole lezioni, anche in queste tabelle le cifre indicano il numero di volte con cui il tipo di strategia è stata indicata dai partecipanti per l'insieme delle lezioni considerate.

### STRATEGIE DI COMPrensIONE ORALE INDICATE DAI PARTECIPANTI

#### Francese

Bottom up Da una o più parole al senso di una frase	Top-down Dal senso di una frase a una o più parole	Somiglianza di suoni	Argomento conosciuto	Immagini
7 30%	2 8,7%	5 21,7%	2 8,7%	7 30%

Tot. Risposte: 23

Altro: ascolto ripetuto 5 (21,7%) , ascolto in sequenze: 4

#### Portoghese:

Bottom up Da una o più parole al senso di una frase	Top-down Dal senso di una frase a una o più parole	Somiglianza di suoni	Argomento conosciuto	Immagini
7 28%	3 12%	8 32%		7 28%

Tot risposte: 25

Altro: ascolto ripetuto 5 (20%), ascolto in sequenze: 4

#### Spagnolo

Bottom up Da una o più parole al senso di una frase	Top-down Dal senso di una frase a una o più parole	Somiglianza di suoni	Argomento conosciuto	Immagini
	7 38, 8%	5 27,7	2 11,1	4 22,2

Tot risposte: 18

Altro: ascolto ripetuto 3 (16,6 %), ascolto in sequenze: 2

Conoscenza della lingua: 8 (44,4%)



Annexe 5

LEZIONE 1 - ICORAL 4



**ESERCITAZIONE E QUESTIONARIO SULLA COMPrensIONE ORALE**

**LINGUA PORTOGHESE**

TIPO DOCUMENTO: reportage informativo

TITOLO: **EXPOSIÇÃO SOBRE O HOLOCAUSTO EM BERLIM: “A ARTE SALVOU-ME DAS ATROCIDADES”**

ANTICIPAZIONE : VISIONE DEL VIDEO SENZA SUONO

Formula le ipotesi su ciò che ascolterai (chi, perché, che cosa, dove, quando, ecc.):

---

---

---

Indica eventuali parole chiave:

---

---

1. PRIMO ASCOLTO GLOBALE. Indica il senso generale che hai colto:

---

---

---

2. SECONDO ASCOLTO PER SEQUENZE

Indica ciò che hai capito per ogni sequenza:

1. (00.00- 00.16)

---

---

---

2. (00.16-00.27)

---

---

---

3. (00.30- 0.51)

---

---

4. (00.55 - 1.08)

RIFLETTIAMO SULLA MUSICALITÀ DELLA LINGUA PORTOGHESE.

Che cosa ti fa venire in mente la sua musicalità?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**RIFLETTIAMO SULLE NOSTRE DIFFICOLTÀ E SULLE NOSTRE STRATEGIE DURANTE L'ASCOLTO**

Metti la crocetta sul numero che ritieni più vero per te, sapendo che ad ogni numero corrispondono i seguenti valori:

1 per niente - 2 un po' - 3 abbastanza - 4 molto - 5 moltissimo

**CHE COSA HA FACILITATO LA TUA COMPrensIONE?**

Ho riconosciuto una o più parole da cui sono risalito al senso di una frase	1 2 3 4 5
Dal senso di una frase ho colto il significato di una o più parole	1 2 3 4 5
Conosco l'argomento trattato	1 2 3 4 5
Il suono di alcune parole assomiglia a suoni già sentiti in altre lingue	1 2 3 4 5
Le immagini del video hanno dato suggerimenti (luoghi, espressioni del viso, gesti, ecc.)	1 2 3 4 5

Altro: \_\_\_\_\_

**CHE COSA HA OSTACOLATO LA TUA COMPrensIONE?**

Non conosco l'argomento	1 2 3 4 5
Non identifico le parole	1 2 3 4 5
Perdo l'inizio del discorso	1 2 3 4 5
Dimentico quanto ho sentito poco prima	1 2 3 4 5
Riconosco una o più parole, ma non riesco a rappresentare il significato	1 2 3 4 5
Non riconosco i connettori logici	1 2 3 4 5
L'eloquio è veloce	1 2 3 4 5
Non riesco a distinguere due o più parole successive nel flusso sonoro	1 2 3 4 5
Non riconosco alcuni fonemi	1 2 3 4 5

Non riconosco le strutture morfosintattiche (ad es. desinenze o radici di nomi, verbi e altre parti grammaticali)	1 2 3 4 5
---	-----------

Altro \_\_\_\_\_

### 3. TERZO ASCOLTO CON LETTURA DELLA TRASCRIZIONE

Sottolinea in verde le parole trasparenti (di cui riconosci il significato, simili all'italiano o ad un'altra lingua conosciuta) e in rosso le parole opache (incomprensibili)

### 4. ASCOLTIAMO IN SPAGNOLO E IN PORTOGHESE

Quello che non avevi capito in portoghese è ora più chiaro? Che cosa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Che cosa è rimasto oscuro? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 5. TABELLA DELLE CORRISPONDENZE

Scrivi le parole trasparenti e oscure nella colonna del portoghese

## LINGUA FRANCESE

TITOLO: **L'art de l'holocauste expose à Berlin**

### 1. PRIMO ASCOLTO GLOBALE.

Hai capito qualcosa in più rispetto al primo ascolto in portoghese? Si  No

Se sì, che cosa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 2. SECONDO ASCOLTO PER SEQUENZE

Indica ciò che hai capito per ogni sequenza:

1.(00.00-00.14)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.(00.15-00.22)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.(00.029-00.47)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. (00.55-01.7)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 3. TERZO ASCOLTO CON LETTURA DELLA TRASCRIZIONE

Sottolinea in verde le parole trasparenti (di cui riconosci il significato, simili all'italiano o ad un'altra lingua conosciuta) e in rosso le parole opache (incomprensibili)

### 4. TABELLA DELLE CORRISPONDENZE

Scrivi le parole trasparenti e oscure nella colonna del francese

## LINGUA SPAGNOLA

**TITOLO: Arte para no olvidar el holocausto**

### 1. PRIMO ASCOLTO GLOBALE.

Hai capito qualcosa in più rispetto al primo ascolto in portoghese? Si  No

Se sì, che cosa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 2. SECONDO ASCOLTO PER SEQUENZE

Indica ciò che hai capito per ogni sequenza:

1.(00.00-00.11)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. (00.12-00.25)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. (00.30-00.51)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. (00.55-1.08)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 3. TERZO ASCOLTO CON LETTURA DELLA TRASCRIZIONE

Sottolinea in verde le parole trasparenti (di cui riconosci il significato, simili all'italiano o ad un'altra lingua conosciuta) e in rosso le parole opache (incomprensibili)

### TABELLA DELLE CORRISPONDENZE

Scrivi le parole trasparenti e oscure nella colonna dello spagnolo

TABELLA DELLE CORRISPONDENZE

Trasparenze

<b>Portoghese</b>	<b>Spagnolo</b>	<b>Francese</b>	<b>Italiano</b>
chanceler	canciller	chancelière	
exposições	exposiciones	expositions	esposizioni
maiores	mayores	majeures	maggiori
mundo	mundo	monde	
dedicadas	dedicadas	dédiées	
mostra	muestra	exposition/ montrer	
arte	arte	art	
vítimas	víctimas	victime	vittima
genocídio	genocidio	genocide	
aguarelas	acuarelas	aquarelles	

Opacità

<b>Portoghese</b>	<b>Spagnolo</b>	<b>Francese</b>	<b>Italiano</b>
fora	fuera	En dehors	fuori
obras	obras	oeuvres	opere
teve de	tuvo que	a dû	Ha dovuto
escondida/oculta	escondida	cachée	nascosta
muito	mucho	beaucoup	molto
sair	salir	sortir	uscire
centena	centenar	centaine	centinaio
Foram precisos	Ha heco falta/han sido necessarios	il aura fallu	Saranno state necessarie

TABELLA DELLE CORRISPONDENZE LESSICALI

DA COMPLETARE

Trasparenze

<b>Português</b>	<b>Español</b>	<b>Français</b>	<b>Italiano</b>
	canciller		
	exposiciones		
	mayores		
	mundo		
	dedicadas		
	muestra		
	arte		
	victimas		
	genocidio		
	acuarelas		

Opacità

<b>Português</b>	<b>Español</b>	<b>Français</b>	<b>Italiano</b>

LEZIONE 1 - 25.11.2016

TRASCRIZIONI

PORTOGHESE

**EXPOSIÇÃO SOBRE O HOLOCAUSTO EM BERLIM: “A ARTE SALVOU-ME DAS ATROCIDADES”**

A chanceler Angela Merkel inaugurou, em Berlim, uma das maiores exposições do mundo dedicadas ao Holocausto. A mostra reúne obras de arte realizadas por vítimas e sobreviventes do genocídio.

Aos 80 anos, Nelly Toll lembra-se bem do tempo que passou escondida em casa de uma família polaca.

“Esta exposição é uma experiência maravilhosa e uma forma de aprendizagem para as novas gerações. A minha arte era uma forma de terapia. Salvou-me das atrocidades e mantinha-me ocupada porque estávamos fechados num quarto e não podíamos sair. Eu dizia que as pinturas eram as minhas amigas aguarelas”.

As cerca de cem obras em exposição fazem parte do espólio do memorial israelita Yad Vashem. Para o presidente da instituição, é essencial continuar a falar da história do Holocausto.

Trascrizione di un estratto dal video (00-1.07)

Euronews 26.01.2016

<http://pt.euronews.com/2016/01/26/exposicao-sobre-o-holocausto-em-berlim-a-arte-salvou-me-das-atrocidades/>

FRANCESE

### **L'art de l'holocauste expose à Berlin**

La plus grande exposition de l'art de l'holocauste en dehors d'Israël s'est ouverte à Berlin en présence de la chancelière allemande Angela Merkel. Les œuvres ont été produites par des survivants et des victimes de l'holocauste.

Parmi les œuvres exposées celles de Nelly Toll qui n'avait que 6 ans à l'époque et qui a dû vivre cachée avec sa mère en Pologne :

“Pour les futures générations c'est une merveilleuse expérience de pouvoir ainsi apprendre. Et mon art était probablement comme une thérapie artistique. Cela m'occupait beaucoup, parce que j'étais assise dans cette pièce et je ne pouvais pas sortir. J'appelais mes aquarelles mes amies.”

Une centaine d'œuvres sont exposées. Elles viennent du mémorial de Yad Vashem à Jérusalem. Et il aura fallu de longues négociations pour qu'elles se retrouvent dans l'ancienne capitale du Reich.

Trascrizione di un estratto dal video (00-1.07)

<http://fr.euronews.com/2016/01/26/l-art-de-l-holocauste-expose-a-berlin/>

SPAGNOLO

### **Arte para no olvidar el holocausto**

El Museo de Historia de Alemania exhibe desde esta semana cien cuadros pintados por presos judíos del nazismo conservados hasta hoy en el Memorial del Holocausto Yad Vashem de Israel.

Nelly Toll es la autora de algunas de estas pinturas. Nelly tenía apenas seis años cuando tuvo que esconderse con su madre en una pequeña habitación en la casa de una familia polaca. Hoy, a sus 80 años, recuerda esos difíciles momentos.

“Creo esta exposición es una oportunidad fantástica para que las generaciones futuras puedan saber lo que ocurrió. Mis pinturas fueron, de alguna manera, una terapia. Me salvaron de las atrocidades cometidas en ese momento. Me mantenían ocupada porque no podíamos salir de la habitación. Estábamos siempre allí sentadas. Yo les llamaba ‘mis amigas las acuarelas’, relata Toll.

Son apenas cien obras de las más de seis mil que realizaron los presos judíos durante el Holocausto. Todas se encuentran en el memorial Yad Vashem. Las negociaciones para traerlas a Alemania han sido largas y complejas.

Trascrizione di un estratto del video (00.00- 1.07)

<http://es.euronews.com/2016/01/26/arte-para-no-olvidar-el-holocausto/>

## Annexe 6

	<p>LEZIONE 6</p> <p>ESERCITAZIONE DI IC ORALE FRANCESE-PORTOGHESE- SPAGNOLO</p>	
---	---	---

### FONTE SONORA

Video : documento informativo su temi sociali

Titolo: VA DONNE GAGNE, CHEGAR, DAR E RECEBER, VOLUNTARIADO CON CORAZÓN  
(Euronews 21.04.2014)

### PRIMA DI ASCOLTARE:

- Cerchiamo alcune parole frequenti riguardanti la società
- Costruiamo una tabella di corrispondenze lessicali
- Ascoltiamo e leggiamo le parole

### ORA CI VUOLE ORECCHIO

#### ANTICIPAZIONE:

- Visione del video senza suono.
- Formula le tue ipotesi sui contenuti che ascolterai (chi, perché, che cosa, dove, quando):

---

---

- Indica le parole chiave possibili che ti aspetteresti:

---

---

- Confrontiamo insieme a voce ipotesi e parole chiavi.

#### 1. ASCOLTO DELLA PRIMA SEQUENZA 00-00.35

- Riconosci alcune parole ascoltate prima? Quali?

---

---

- Riconosci parole conosciute o simili alla tua lingua madre o ad altre lingue conosciute? Quali?

---

---

- Riascolta e ricostruisci il significato colto

---

2. ASCOLTO DELLA SECONDA SEQUENZA 00.35-1.06

- Che cosa crea Lisa?

---

---

3. ASCOLTO DELLA TERZA SEQUENZA 1.07-1.15

- Riconosci alcune parole ascoltate prima? Quali?

---

---

- Riconosci parole conosciute o simili alla tua lingua madre o ad altre lingue conosciute? Quali?

---

---

- Riascolta e ricostruisci il significato colto

---

---

4. ASCOLTO DELLA QUARTA SEQUENZA 1.17-1.38

Che cos'è SVE e qual è il suo obiettivo?

---

---

---

5. ASCOLTO DELLA QUINTA SEQUENZA 1.38-2.07

- Riconosci alcune parole ascoltate prima? Quali?

---

---

- Riconosci parole conosciute o simili alla tua lingua madre o ad altre lingue conosciute? Quali?

---

---

- Riascolta e ricostruisci il significato colto

---

---

6. ASCOLTO DELLA SESTA SEQUENZA 1.38-2.07

- Riconosci e indica le parole ascoltate prima e/o brevi frasi trasparenti:

---

---

7. ASCOLTO DELLA SETTIMA SEQUENZA 2.07-2.30

Idem

---

---

8. Ascolto dell'ottava sequenza 2.36-3.13

---

---

9. Ascolto della nona sequenza 3.18-3.49

---

---

10. Ascolto della decima sequenza 3.50-4.06

---

---

11. Ascolto dell'undicesima sequenza 4.07-4.22

---

---

12. ASCOLTO E LEGGO LA TRASCRIZIONE.

Sottolineo ciò che ora riconosco. Cerchio le parole opache.

13. ASCOLTO LO STESSO VIDEO IN PORTOGHESE E SPAGNOLO.

Scopro il significato delle parole opache in francese?

	<p>LEZIONE 6</p> <p>ESERCIZIO DI INTERCOMPRESIONE ORALE CON PRE-ASCOLTO DI VOCABOLI</p> <p>Video di Euronews: <i>Va, donne, gagne</i></p>	
---	---	---

TABELLA DELLE CORRISPONDENZE LESSICALI

SOCIETÀ

PERSONE

P	E	C	I	F
A gente	La gente	La gent	La gente	les gens
Os jovens	Los jovenes	Els joves	I giovani	les jeunes
Os ançoes	Los ancianos	La gent gran/ancià	Gli anziani	les personnes âgées
As crianças	Los niños	Els nens	I bambini	les enfants
Os voluntários	Los voluntarios	Els voluntaris	I volontari	les benevoles

Pronomi e aggettivi indefiniti

P	E	C	I	F
Cada um	Cada uno	Cada un	Ognuno (pron.)	chacun
cada	cada	cada	ogni	chaque
Todos, todo o mundo	todos	tothom	tutti	tout le monde

LUOGHI

P	E	C	I	F
hospital	hospital	hospital	L'ospedale	L'hôpital
				Les hôpitaux
lugar	lugar	lloc	luogo	L'endroit/le lieux

Nomi comuni

P	E	C	I	F
A <b>necessidade</b>	La <b>necesidad</b>	La <b>necessitat</b>	La <b>necessità/</b> bisogni	La <b>nécessité</b> Les besoins
A <b>comunidade</b>	La <b>comunidad</b>	La <b>comunitat</b>	La <b>comunità</b>	La <b>communauté</b>
O <b>ambiente</b>	El <b>ambiente</b>	L' <b>entorn</b>	L' <b>ambiente</b>	L' <b>environnement</b>
O <b>trabalho</b>	El <b>trabajo</b>	El <b>treball</b>	Il <b>lavoro</b>	Le <b>travail</b> Les <b>travaux</b>
A <b>arte</b>	El <b>arte</b>	L' <b>art</b>	L' <b>arte</b>	L' <b>art</b>

O sorriso	La sonrisa	El somriure	Il sorriso	Le sourire
O coração	El corazon	El cor	Il cuore	Le coeur
A opinião	La opinion	La opinió	L'opinione di	L'avis de
No estrangeiro	En el extranjero	A l'étranger	All'estero	À l'étranger

Verbi

<b>P</b>	<b>E</b>	<b>C</b>	<b>I</b>	<b>F</b>
dar	da	Dona!	Da'!	donne
ganha	gana	Guanya	Guadagna/Vinci	gagne
Se recebe	Se recibe	Es rep	Si riceve	On reçoit
ajudar	ayudar	ajudar	aiutare	aider
Nós trabalhamos	Nosotros trabajamos	Nosaltres treballem	Noi lavoriamo	Nous travaillons
				travailler

## Trascrizioni video da Euronews

### PORTOGHESE - Chegar, dar e receber

O Geração Y foi até ao coração da Transilvânia conhecer um grupo de jovens voluntários europeus que abraçou um desafio: o de passar um ano a distribuir sorrisos entre crianças hospitalizadas.

Trabalhar como voluntária é uma imensa fonte de inspiração para Lisa, que cria pequenos filmes baseados nesta experiência. Em setembro passado, Lisa deixou a Áustria rumo a Cluj-Napoca, na Roménia. “Eu quero juntar, de forma criativa, arte e o trabalho com as crianças. É esse caminho que eu quero desenvolver depois do meu ano aqui. Terminei o ensino secundário no ano passado e estava à procura de opções para ir para o estrangeiro. Como não tenho recursos financeiros, alguns amigos aconselharam-me o SVE”, explica Lisa.

SVE significa Serviço Voluntário Europeu, uma iniciativa agora integrada no novo programa Erasmus Plus. O objetivo continua a ser o de propôr um mundo de experiências a jovens entre os 18 e os 30 anos de idade. Tal como Lisa, Julio de Espanha, Hannah de Inglaterra e Viviane da Alemanha vieram procurar respostas para os seus projetos de vida. “Não sabia o que queria estudar a seguir. E também queria fazer algo de útil. Foi então que pensei em tirar um ano para fazer voluntariado”, conta-nos Viviane. Neste dia, o grupo estava a preparar materiais para apresentar a um público muito especial. Viviane revela quais são os métodos utilizados: “muitas vezes juntamo-nos antes, para decidir o que vamos fazer nos hospitais. Outras vezes, trabalhamos primeiro sozinhos e depois é que mostramos uns aos outros o que fizemos. É assim que surgem mais ideias.”

Acompanhamos Julio e Hannah no percurso para o local onde se tornam nada menos do que super-heróis. Hannah descreve-nos a rotina semanal: “estamos divididos em dois grupos. Eu e o Julio visitamos Pediatria e Nefrologia e depois alternamos ao longo da semana. A Lisa e a Viviane vão a dois hospitais diferentes. Às sextas, juntamo-nos todos e trabalhamos na Psiquiatria.”

Julio, por seu lado, fala-nos de como lidam com as crianças: “aquilo que fazemos é desenvolver animação sócio-cultural com as crianças. Não é nada muito específico, adaptamo-nos às necessidades de cada um. Nós não sabemos, nem queremos saber, que tipo de doenças eles têm. O nosso trabalho não é ajudá-los dessa forma, é preencher o tempo livre. É absurdo partir para um trabalho destes com preconceitos sobre as limitações das crianças porque têm esta ou aquela doença. Cada criança é um mundo. As limitações são aquelas que nos impomos a nós mesmos.”

Ioana Bere é a coordenadora deste projeto que se chama “Go. Give. Gain.” e que traduz uma lógica simples: a de dar e receber: “Primeiro, eles saem da zona de conforto, das comodidades que têm em casa; depois, dão tempo, energia e ideias ao projeto; e, finalmente, ganham... um crescimento enquanto pessoas”, afirma Ioana. Julio acredita que esta missão faz parte da sua “responsabilidade para com a comunidade, sobretudo nos dias que correm... A situação política do meu país impede-me de trabalhar lá, por exemplo. Acho que toda a gente tem uma parte da responsabilidade. Isto é algo que eu recebo, não que estou a dar.” A responsável acrescenta ainda que “as pessoas estão a começar a perceber que o valor do voluntariado, para além do contributo à comunidade, é o benefício que lhes traz a elas próprias. Quando se apercebem disso, compreendem que, antes de mais, estão a fazer um serviço a eles mesmos.”

As histórias do Geração Y continuam nas nossas páginas nas redes sociais.

## SPAGNOLO – Voluntariado con corazón

“Generación Y viaja al corazón de Transilvania para hablar con un grupo de voluntarios europeos con un mismo reto, llevar una sonrisa a niños hospitalizados.”

Lisa Köstner:

“Es lo que hemos querido hacer juntos de manera creativa, llevar un poco de arte a estos niños. Es lo que me propongo con este año de trabajo aquí.”

Trabajar como voluntario puede convertirse en una fuente de inspiración, es lo que nos cuenta Lisa a través de un pequeño documental basado en su propia experiencia. El año pasado dejó Austria para instalarse Cluj-Napoca, en Rumanía.

Lisa Köstner:

“Terminé el instituto y estuve viendo qué posibilidades había en el extranjero, sin una finalidad económica, y un amigo me habló de EVS.”

EVS es el Servicio de Voluntariado Europeo ahora integrado en el nuevo programa Erasmus Plus. El objetivo sigue siendo proponer todo un abanico de experiencias para jóvenes de entre 18 y 30 años, como Lisa, Julio, procedente de España, Ana de Inglaterra y Viviane de Alemania, todos han encontrado aquí un lugar para llevar a cabo sus proyectos personales.

Viviane Clemens:

“No tenía muy claro qué estudiar, quería sentirme útil por eso decidí embarcarme en una misión como voluntaria. Pensé que podía ser divertido.”

Viviane Clemens:

“Preparamos nuestras actividades con antelación para ver qué es lo que podemos proponer en los diferentes hospitales. Vemos lo que cada uno puede aportar y luego mostramos a los demás las diferentes ideas y cosas que hemos creado.”

Hannah Dando:

“Nos dividimos en dos grupos, Julio y yo trabajamos con los niños en Pediatría y en Nefrología y vamos alternando según los días. Lisa y Vivi acuden a otros hospitales y, luego, los viernes nos reunimos todos y trabajamos en la unidad de Psiquiatría.”

Julio Del Pino Molina:

“Lo que estamos haciendo es animación sociocultural para niños. No queremos saber qué tipo de enfermedad tienen. Nuestro trabajo no va en ese sentido, nosotros nos ocupamos de su tiempo libre de su ocio. Sería absurdo venir aquí con prejuicios sobre sus posibles limitaciones, cada niño es un mundo.”

Ioana Bere coordina este proyecto de voluntariado, nos explica en qué consiste el leitmotiv: “Go. Give. Gain”:

“Estamos aquí lejos del confort que supone nuestra casa, nuestro entorno. Aquí ofreces tu tiempo, tu energía y tus proyectos y, luego recibes, creces a nivel personal.”

Ioana Bere:

“Creo que la gente comienza a valorar la importancia del voluntariado, no solo porque aportes algo a la comunidad, sino porque es una experiencia benéfica para uno mismo, te das cuenta de que el primero que se está beneficiando eres tú.”

FRANCESE - Va, donne, gagne

“C’est au cœur de la Transylvanie que Génération Y a rencontré un groupe de jeunes volontaires européens, qui se sont lancés le défi de passer une année à redonner le sourire à des enfants hospitalisés”. “Je veux réunir d’une manière créative l’art et mon travail avec les enfants. Je voudrais avoir développé ces deux aspects au terme de mon année ici. Travailler en tant que bénévole peut être une grande source d’inspiration, c’est en tout cas l’avis de Lisa. Elle réalise de petits films basés sur son expérience. En septembre dernier, elle a quitté l’Autriche pour Cluj-Napoca, en Roumanie. J’ai terminé le lycée l’an dernier et j’ai regardé les possibilités pour partir à l’étranger, mais puisque je n’avais pas les moyens financiers suffisants, des amis m’ont parlé du SVE”, explique Lisa Köstner.

Le SVE ou Service Volontaire Européen est intégré dans le nouveau programme Erasmus +. Il permet à des jeunes âgés de 18 à 30 ans de vivre une expérience de volontariat dans un autre pays d’Europe que le leur. Comme Lisa, Julio, Hannah et Viviane ont trouvé ici un endroit pour réaliser leurs projets personnels. “Je ne savais pas vers quelles études me tourner et je voulais faire quelque chose d’utile. C’est comme ça que j’ai pensé à passer une année en tant que bénévole social. J’ai pensé que ça pourrait être cool”, dit Viviane Clemens. Le groupe prépare le matériel qu’il va présenter à un public très spécial. “Nous travaillons souvent ensemble en amont, afin de voir ce que nous pouvons faire dans les différents hôpitaux. D’autres fois, nous planchons d’abord chacun de notre côté et nous présentons ensuite notre travail aux autres. De telles sortes que des idées différentes voient le jour”, ajoute Viviane Clemens.

Nous suivons Julio et Hannah vers l’endroit où ils sont presque considérés comme des super-héros. “Nous sommes divisés en deux groupes. Julio et moi restons en services de pédiatrie et de néphrologie toute la semaine en journées alternées. Lisa et Viviane sont dans deux hôpitaux différents. Et puis le vendredi, nous travaillons tous ensemble en psychiatrie”, détaille Hannah Dando.

“Ce que nous faisons ici, c’est développer l’animation socioculturelle pour les enfants. Ce n’est pas quelque chose de très spécifique, nous l’adaptions aux besoins de chaque enfant. Nous ne savons pas et ne voulons pas savoir de quoi souffrent les enfants. Notre travail ne concerne pas leur maladie. Nous sommes ici pour les aider à trouver le temps moins long. Quand il s’agit de travailler avec eux, il est absurde d’arriver avec une idée préconçue des limites qu’ils pourraient avoir en raison de leur maladie. Chaque enfant est un monde et les limites sont simplement celles que vous leur donnez”, ajoute Julio Del Pino Molina.

Ioana Bere coordonne ce projet de bénévolat et explique pourquoi ce dernier a été baptisé 3G, “Go, Give, Gain”, soit “Va, donne et gagne” en français. “En tant que bénévoles vous sortez de votre zone de confort et de votre environnement douillet à la maison. Vous donnez de votre temps, de l’énergie et des idées pour ce projet. Et vous gagnez, je dirais, une culture personnelle”, complète Ioana Bere.

“J’ai une responsabilité envers la communauté, particulièrement de nos jours. Je ne peux pas travailler dans mon propre pays en raison de la situation politique, par exemple. Je pense que tout le monde a une part de responsabilité et que c’est quelque chose que l’on reçoit et non que l’on donne”, ajoute Julio Del Pino Molina.

“Je pense que les gens commencent à comprendre que la valeur du bénévolat, outre le fait que vous apportez quelque chose à la communauté, c’est que vous êtes le premier à en bénéficier. Vous réalisez alors que vous vous êtes d’abord rendu service à vous-même”, termine Ioana Bere.

## Annexe 7

	<p>LEZIONE 2</p> <p>02/12/2016</p>	
---	------------------------------------	---

### Um dinossauro estranho descoberto em África

Uma equipa de paleontólogos norte-americanos, apresentou o esqueleto reconstituído de uma nova espécie de dinossauro saurópode, um herbívoro quadrúpede, que viveu há 110 milhões de anos no Níger. O *Nigersaurus Taqueti*, como foi baptizado, é já uma estrelasobretudo pelo seu aspecto invulgar: a revista *National Geographic* de Dezembro irá publicar um artigo intitulado "Dinossauros Bizarros", cuja capa é a fotografia do animal reconstituído.

Com um comprimento de 13 metros, este primo mais novo do conhecido *Diplodocus*, apresenta um focinho com narinas externas não retrácteis, que mais parecem um aspirador; mandíbulas que funcionam como tesouras de 30 centímetros, encimadas por uma fileira de 500 dentes, muitos deles para substituir a dentição perdida ou gasta; e um crâneo quase translúcido. "O *Nigersaurus Taqueti* ganha, sem sombra de dúvida, o recorde do Guinness no que respeita ao número de dentes de substituição", garantiu a equipa, na conferência de apresentação pública da nova espécie de dinossauro.

Diário de Notícias

17.11.2007

153 palavras

Texte tiré d'Eurom 5

## Annexe 8

	LEZIONE 2 – ICOR4 02.12.2016	
---	---------------------------------	---

**Le secret des yeux bleus**

Notre ancêtre Lucy avait sans doute les yeux sombres, comme la majorité des habitants de cette planète.

Et si certains veinards ont aujourd'hui la prunelle céruleenne, c'est sans doute à cause d'une anomalie génétique intervenue il y a dix mille ans, explique le généticien danois Hans Eiberg dans la revue allemande Human Genetics.

Selon lui, une mutation aurait altéré la production de mélanine, responsable de la coloration brune de l'iris. En croisant les caractéristiques génétiques de 6000 personnes, Eiberg a déniché une famille aux yeux bleus depuis trois générations. Leur ADN présentait la même infime variation dans leur code génétique, inhibant le gène OCA2, impliqué dans la production oculaire de mélanine. En comparant leur ADN avec celui d'autres sujets aux yeux bleus, y compris des Turcs et des Jordaniens, le chercheur a conclu qu'ils présentaient tous cette caractéristique identique, diluant la mélanine.

Après avoir recoupé ces données avec l'histoire des grandes migrations, le généticien spéculé que leurs ancêtres communs seraient nés près de la mer Noire, avant de migrer pour la plupart vers l'Europe du Nord à l'âge de pierre.

L'Express

19.02.2008

181 mots

(Texte tiré d'Eurom5)

## Annexe 9

	LEZIONE 3- ICOR4 13/12/2016	
---	--------------------------------	---

### Transcription

#### Fiat renoue avec la légende de la « 500 »

Fiat veut renouer avec sa propre légende. Le constructeur italien lancera en effet demain mercredi sa nouvelle « 500 », exactement cinquante ans après jour pour jour la commercialisation de sa fameuse «Cinquecento» qui incarna l'essor économique italien des années soixante. La nouvelle « 500 » a été escortée d'une intense campagne marketing.

Techniquement, elle sera plus grande de 60 cm. Son moteur passe de l'arrière à l'avant et elle pourra embarquer plus de 200kg de bagages contre trois fois moins pour le modèle initial. Son prix ? Environ 11.000 euros. Fiat espère en écouler 120.000 par année pleine. Le groupe transalpin a cependant déjà engrangé 25.000 réservations ! La 500 restylée sera en concurrence frontale avec la Mini de BMW et la Twingo 2.

#### L'Expansion

03.07.2007

119 mots

Tiré d'Eurom 5

Annexe 10

	<p>TEST FINALE 29.04.2016</p>	
---	-----------------------------------	---

LINGUA PORTOGHESE

PROVA DI INTERCOMPRESIONE ORALE

NOME E COGNOME:

TIPO DOCUMENTO:   giornalistico

TITOLO: **Áustria: Extrema-direita lidera primeira volta nas presidenciais**

<http://pt.euronews.com/2016/04/25/austria-extrema-direita-lidera-primeira-volta-nas-presidenciais/>

ANTICIPAZIONE : VISIONE DEL VIDEO SENZA SUONO

Formula le ipotesi su ciò che ascolterai (chi, perché, che cosa, dove, quando, ecc.):

---



---



---

Indica eventuali parole chiave:

---



---



---

1. PRIMO ASCOLTO GLOBALE DELLA REGISTRAZIONE. Indica il senso generale che hai colto:

---



---



---



---

2. SECONDO ASCOLTO GLOBALE

Hai capito qualcosa in più rispetto al primo ascolto? Si     No

Se sì, che

cosa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### 3. ASCOLTO PER SEQUENZE

Scrivi ciò che hai capito per ogni sequenza.

0.0-0.06

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

00.06-00.14

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

00.14-00.19

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

00.20-00.31

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

00.32-00.39

---

---

---

---

00.30-00.47

---

---

---

---

00.47-1.03

---

---

---

---

1.05-1.20

DOPO LA PROVA DI COMPrensIONE DEL PORTOGHESE

1. ASCOLTO LEGGENDO LA TRASCRIZIONE

Sottolineo le parole che capisco nel testo scritto e che non capivo ascoltando.

Cerchio le parole che restano opache.

2. AUTOVALUTAZIONE

Quanto ho capito senza trascrizione?

Poco

Abbastanza

Molto

Moltissimo

## GRIGLIA DI VALUTAZIONE

## Prova di comprensione orale in portoghese

*Áustria: Extrema-direita lidera primeira volta nas presidenciais*

Sequenza	Punteggio massimo	Punti ottenuti
O candidato da extrema-direita, Norbert Hofer, venceu a primeira volta das presidenciais na Áustria.	4	
Segundo os resultados preliminares, o Partido da Liberdade obteve 36,4% dos votos, o melhor resultado em eleições nacionais.	4	
A questão dos imigrantes dominou a campanha. Hofer não receia em assumir-se anti-imigração.	4	
“Enquanto presidente, é necessário que seja presidente de todos os austríacos mas isso não significa que vou abandonar os meus valores. Vou continuar a ter as minhas opiniões”, assegura Norbert Hofer.	4	
No dia 22 de maio Hofer enfrenta Alexander Van der Bellen. O ecologista ficou em segundo lugar com 20,4% dos votos.	4	
O resultado não agradou ao chanceler Werner Faymann. Os candidatos dos partidos social-democrata e conservador que, desde 2008, integram a coligação governamental ficaram afastados da segunda volta.	4	
“Estou triste com o resultado. É um claro aviso ao governo. É preciso que trabalhemos juntos mais afinadamente para termos melhores resultados”, diz o chanceler.	4	
A vitória de Norbert Hofer, na primeira volta, mereceu as saudações da presidente da Frente Nacional, Marine Le Pen. A francesa, numa mensagem na rede social Twitter”, fez questão de felicitar o Partido da Liberdade pelo que diz ser um “resultado magnífico”.	4	

Misura della quantità di contenuto compreso:

1 = poco, 2 = abbastanza, 3= molto, 4=moltissimo

	AUTOVALUTAZIONE 29.04.2016	
---	-------------------------------	---

NOME E COGNOME:

Come si diceva durante la prima lezione, il corso sperimentale di intercomprensione orale si propone i seguenti obiettivi. Ti sembrano raggiunti? Indica la tua scelta con una crocetta.

Obiettivi	Risultati	
Familiarizzarsi con il <i>paysage sonore</i> del portoghese, spagnolo, francese	SI	NO
Potenziare le competenze di comprensione orale globale (ricostruzione del senso generale)	SI	NO
Prendere consapevolezza delle proprie strategie di ascolto	SI	NO
Conoscere alcune specificità grafo-fonologiche attraverso il confronto tra le tre lingue	SI	NO

RIFLESSIONI, OSSERVAZIONI, COMMENTI SUL CORSO IN GENERALE :

---



---



---