



UNIVERSITÀ CA' FOSCARI VENEZIA
DIPARTIMENTO DI STUDI EUROPEI E POSTCOLONIALI

ORALE E INTERCOMPRENSIONE TRA LINGUE ROMANZE

Ricerche e implicazioni
didattiche

a cura di Marie-Christine Jamet



Molte delle ricerche attuali mirano a raggiungere l'obiettivo del plurilinguismo ribadito dall'Unione europea. Particolare rilevanza acquista in tale contesto l'intercomprensione tra lingue appartenenti a uno stesso ceppo linguistico che consentirebbe a due parlanti di comunicare, ciascuno esprimendosi nella propria lingua. Essa implica l'attuazione di strategie di apprendimento che sfruttano le somiglianze e potenziano le abilità cognitive del comprendere, attività intellettuale complessa, ma non così difficile da acquisire in lingua straniera quando viene dissociata dalle abilità produttive e che le lingue sono vicine. I primi progetti europei degli anni '90 si sono focalizzati sullo scritto. Per quanto attiene all'orale, mancavano studi specifici. Per questo motivo è stata organizzata dal Do-Ri-F una giornata di studi su *Orale e intercomprensione tra lingue romanze* in collaborazione con l'Università di Venezia di cui questo volume presenta gli atti, spaziando da analisi di linguistica comparativa mirate alla dimensione dell'oralità a riflessioni sulla didattica dell'intercomprensione e intercomunicazione orale.

Marie-Christine Jamet, ex studente della Scuola Normale Superiore di Parigi, professore *agrégé* di lettere moderne francesi, dottore in linguistica e didattica delle lingue, è attualmente professore a contratto di lingua francese presso la Facoltà di Lingue dell'Università Ca' Foscari di Venezia. I suoi campi di ricerca sono tre: l'intercomprensione tra lingue romanze, gli studi contrastivi francese/italiano e la didattica della lingua francese. Lavora nell'ambito della formazione dei docenti di francese e ha scritto numerosi manuali (metodi, antologie di letteratura, grammatiche, eserciziari DELF, manuali di civiltà).

Illustrazione di copertina: Cristina Pieropan.

ISBN 978-88-7543-244-7



9 788875 432447

Euro 12,00

Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche

A cura di Marie-Christine Jamet

LE BRICOLE

Collana del Dipartimento di Studi Europei e Postcoloniali
Università Ca' Foscari Venezia

Collana diretta da
Anna Maria Carpi

Comitato scientifico
Shaul Bassi
Rino Cortiana
Flavio Gregori

Atti della giornata di studio organizzata dal Do.Ri.F–Università (Centro di Documentazione e di Ricerca per la didattica della lingua francese nell'università italiana) e dal Dipartimento di Studi Europei e Postcoloniali dell'Università Ca' Foscari di Venezia, a Venezia, il 7 dicembre 2006. Comitato scientifico: Françoise Bidaud, Marie-Christine Jamet, Danielle Lévy, Lucia Omacini

© 2009 Università Ca' Foscari Venezia

ISBN: 978-88-7543-244-7

Libreria Editrice Cafoscarina srl
Dorsoduro 3259, 30123 Venezia
www.cafoscarina.it

Prima edizione settembre 2009

Indice

Marie-Christine Jamet <i>Introduction</i>	9
Claire Blanche Benveniste <i>Suggestions de recherches à mener pour entraîner la perception orale d'une langue romane à d'autres</i>	19
Luciano Canepari <i>Trasparenza e opacità fonica: per una comparazione fra lingue romanze</i>	33
Julio Murillo <i>Paramétrisation verbo-tonale de l'intercompréhension. L'exemple du français et de l'espagnol</i>	49
Philippe Martin <i>Intercompréhension prosodique français-italien dans la parole lue et spontanée</i>	77
Marie-Christine Jamet <i>Comprendre et "intercomprendre" l'oral: performances et stratégies</i>	91
Jeanne-Marie Debaisieux <i>L'enseignement de la compréhension au service de l'intercompréhension</i>	109
Eugenia Sainz <i>¿Por qué resulta difícil comprender un marcador del discurso?</i>	125
Sara Álvarez Martínez et Christian Degache <i>Formes de l'oralité dans les interactions écrites synchrones sur la plateforme Galanet</i>	149
Vanessa Castagna <i>Intercomprensione e fraintendimento: italofoni tra spagnolo e portoghese</i>	185
Paolo Balboni <i>Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza</i>	197

MARIE-CHRISTINE JAMET
Università di Venezia

Introduzione

Aprendo la giornata di studio, *Orale e intercomprensione: ricerche e implicazioni didattiche*, tenutasi all'Università di Venezia nel dicembre 2006, Danielle Lévy (Università di Macerata), cofondatrice del Do-Ri-F¹, citava l'ormai emblematica frase di Umberto Eco nella *Ricerca della lingua perfetta* (1993: 377)²:

Un'Europa poliglotta non è un'Europa di persone che parlano nel migliore dei casi correntemente molte lingue ma di persone che possono incontrarsi parlando ciascuna la propria lingua e intendendo quella dell'altro.

L'obiettivo comunicativo che si realizzerebbe attraverso l'*intercomprensione* – anche se il termine non è pronunciato da Eco – trova un suo luogo prediletto, secondo il filosofo, negli scambi orali, il “parlare”. Infatti, se ognuno capisse l'altro pur parlando la propria lingua, si raggiungerebbe un risultato concreto di altissima importanza, da un lato per l'Unione Europea alle prese con il plurilinguismo, ma dall'altro, per quanto riguarda le lingue romanze, per tutto il mondo latino ricco di più di 600 milioni di locutori.

Il concetto di *intercomprensione* era in pieno fermento in quegli anni '90 quando sono apparse le prime ricerche e i primi progetti didattici sostenuti dall'Unione Europea, i quali proponevano un altro modo di avvicinarsi alle lingue straniere sfruttando le somiglianze tra lingue affini per velocizzare

¹ “Documentazione e Ricerca sul Francese: associazione universitaria di ricerca sulla lingua francese e il suo insegnamento”.

² Umberto Eco (1993), *La lingua perfetta*, Roma-Bari, Laterza.

l'apprendimento delle competenze ricettive e solo quelle. Da allora l'*intercomprensione* ha fatto strada. Gli studiosi hanno tentato allo stesso tempo di delineare un concetto in più famiglie linguistiche, d'immaginare delle strategie d'apprendimento/insegnamento e di valutarne i risultati. Siccome si doveva necessariamente progredire a piccoli passi, gli sforzi si sono concentrati essenzialmente sulla comprensione scritta mentre la comprensione orale occupava uno spazio di ricerca marginale³.

Proprio per stimolare una riflessione più sistematica sulle problematiche legate all'*intercomprensione orale* (ICO), è stata organizzata la giornata di studio della quale si pubblicano oggi gli atti. Sono stati riuniti degli specialisti europei delle lingue romanze e dell'*intercomprensione* in generale sia in campo linguistico che in campo didattico. L'iniziativa è stata presa dal Do-Ri-F, in quanto l'associazione è stata il partner italiano di uno dei primissimi progetti europei sull'*intercomprensione*, *Galatea*, ed è stata da sempre impegnata nelle ricerche comparative tra il francese e l'italiano sul complesso binomio lingua/cultura. Il progetto è stato portato avanti assieme al Dipartimento di Studi Europei e postcoloniali dell'Università Ca' Foscari-Venezia (Marie-Christine Jamet) e ha coinvolto alcuni docenti del dipartimento di Scienze del linguaggio impegnato in vari progetti d'*intercomprensione* in sede europea (Paolo Balboni e Luciano Canepari) nonché il dipartimento di Iberistica (Eugenia Sainz e Vanessa Castagna). Inoltre, la giornata di studi si è assicurata la presenza di studiosi impegnati nei grandi progetti europei: Claire Blanche Benveniste, ideatrice di *Eurom4* e Philippe Martin, collaboratore dello stesso progetto, Christian Degache e Sarah Alvarez che furono dapprima protagonisti di *Galatea* poi di *Galanet* e oggi di *Galapro*, Julio Murillo collaboratore dei progetti/programmi *Galatea*, *Minerva* e *Ariadna*) e Jeanne-Marie Debaisieux la quale ha attivato i corsi d'*intercomprensione* nei curricula degli studenti dell'università di Nancy. Infine l'ispanista Francisco Matte Bon.

Malgrado il tempo trascorso tra questa giornata e la pubblicazione degli atti – che raggruppano la maggior parte dei contributi –, le ricerche sull'orale non hanno fatto passi decisivi, e quindi i tanti suggerimenti di approfondimenti sono tuttora validi, e forse ancora di più perché la necessità di affron-

³ Per un percorso "storico" sugli inizi dell'*intercomprensione*, si veda Manuel Tost Planet (2005), "I progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze", in Benucci A. (ed), *Le lingue romanze, una guida per l'intercomprensione*, Torino, UTET, pp.15-54.

Per la definizione del concetto, si veda Marie-Christine Jamet (2009), "L'Intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa?" in *Autour de la définition*, Publifarum, Università di Genova. <http://publifarum.farum.it/intro.php>

tare l'orale oggi si fa più pressante e la coscienza di questa urgenza ancora più acuta. La giornata è stata proficua perché ha mostrato chiaramente come l'articolazione tra "teoria" e "pratica" – principio fondante del Do-Ri-F – sia indispensabile. Dallo studio di una specificità del discorso orale – in tutte le sue varie dimensioni – si estrapolano degli elementi dai quali non si può non tener conto per impostare una didattica dell'*intercomprensione orale*, ma la spinta verso la ricerca nasce anche dal glottodidatta, il quale, in base all'obiettivo prefissato d'insegnare l'*intercomprensione* orale tra lingue romanze, esplicita delle domande che non trovano risposta se non attraverso le ricerche sperimentali di psicolinguistica o gli studi teorici di linguistica comparativa mirati. Da questo punto di vista, i contributi della giornata sono emblematici, malgrado la differenza di temporalità – sottolineata da Danielle Lévy nel suo esordio – che separa le esigenze del ricercatore da quelle di chi deve impostare delle "pratiche buone":

I tempi della ricerca e la disposizione dell'anima alla ricerca hanno poco a che vedere con l'emergenza e le ristrettezze della didattica alle quali gli stessi ricercatori sono confrontati, ma essi non *demordono*!

Come lo ha fatto notare in seguito Françoise Bidaud (Do-Ri-F), nella sua conclusione, molti sono stati i punti salienti: innanzitutto, il fatto che l'*intercomprensione* sia da abbinare al futuro degli studi e delle pratiche linguistiche; poi, in collegamento con il primo, la presa di coscienza che, nel campo specifico, il politico faccia da collante tra l'insegnamento e la ricerca; infine la prova che la comprensione in lingua straniera è ben lungi dall'essere una competenza "passiva" ma è un processo complesso che parte dalla percezione del diverso, sviluppa delle strategie di ricezione e anche di produzione per farsi capire, coinvolge continuamente la relazione lingua/cultura, lingue/culture.

Con il contributo di Claire Blanche Benveniste si aprono gli atti dove si delinea l'ambito delle ricerche necessarie per la riflessione sull'*intercomprensione orale*.

La vastità delle indagini in corso nell'ambito della ricerca specifica sulla percezione/comprendimento dell'orale in più lingue è chiaramente presentata dalla studiosa, la quale suggerisce delle linee guide per una sperimentazione da condurre. Dopo avere circoscritto il genere di discorso orale più pertinente all'impostazione dell'*intercomprensione* orale ossia quello senza interazione, Claire Blanche Benveniste si propone di condurre delle sperimenta-

zioni dove si facciano variare i fattori che intervengono nella comprensione orale al fine di definire una *scala* nella difficoltà. Alcuni riguardano la natura dell'*input* o percezione/comprendimento delle unità di rango inferiore (sillabe o parole) o superiore (frasi), il ruolo degli schemi intonativi, della velocità di eloquio e delle sue ripercussioni sulla strutturazione del messaggio orale in più lingue. Altri riguardano alcuni aspetti psicologici o didattici suscettibili di migliorare la ricezione: ruolo dello scritto nell'avvicinarsi all'orale o della razionalizzazione metalinguistica a seconda dei profili di apprendente, ruolo della ripetizione dell'*input*, della sua gradazione in base alla frequenza d'uso. Claire Blanche Benveniste suggerisce di inventoriare gli oggetti sonori a rischio nei generi discorsivi prescelti, perché frequenti e difficili, quali parole non trasparenti, nomi propri, sequenze linguistiche prototipiche dei generi. Le ricadute di queste ricerche sperimentali a monte consentiranno senz'altro di concepire un prodotto didattico più performante.

Una prima serie di interventi ha guardato più da vicino alle problematiche legate alla percezione del flusso sonoro. Esse si riferiscono alla fonetica e alla fonologia comparata (Luciano Canepari e Julio Murillo) e la prosodia comparata (Philippe Martin), e portano un contributo utile per mettere in atto la sperimentazione – con soggetti apprendenti reali – ipotizzata da Claire Blanche Benveniste.

Luciano Canepari focalizza l'attenzione sugli aspetti del parlato che ne rendono la comprensione più difficile rispetto allo scritto: problemi legati alla tipologia dell'orale (conversazione o conferenza), alla velocità di eloquio, al tono di voce, al modo in cui viene strutturato il discorso. Sottolinea inoltre quanto le varietà regionali della lingua nazionale (nella fattispecie l'accento) aumentano la difficoltà per il non nativo. Tuttavia, nel caso delle lingue vicine – e gli esempi portano sulle lingue romanze – visto che la conoscenza di più lingue di un medesimo ceppo incrementa la possibilità di capirne un'altra, le "parlate intermedie" o dialetti possono fare da ponte tra una lingua nazionale e un'altra come il dialetto piemontese tra l'italiano e il francese. Come studioso di fonetica, Luciano Canepari si sofferma in seguito su un'analisi più fine dei fenomeni di *ortoepía* ("corretta pronuncia"), *ortofonía* ("corretta articolazione") e *ortología* ("corretta intonazione") che possono favorire o bloccare l'*intercomprensione*.

Julio Murillo si situa nell'ambito della fonetica acustica e dell'approccio verbo-tonale di Guberina. La sua ricerca condotta in cooperazione tra la Spagna e il Belgio sul processo di percezione esolingua si propone di paragonare

per tre vocali /u/, /a/ e /i/, in contesti fonetici diversi, le fasce ottimali⁴ rispettivamente per un francese che sente il francese, uno spagnolo che sente lo spagnolo, e uno spagnolo che sente il francese. Murillo conferma quanto detto da Guberina anche per lo spagnolo: le fasce ottimali della percezione non combaciano con la distribuzione spettrale dell'energia acustica, ossia con i formanti F1, F2 e F3 delle vocali, perché la percezione non coincide con la realtà fisica. Inoltre, la seconda conclusione è interessante perché rovescia alcuni *a priori* radicati: le fasce ottimali per il non-nativo che ascolta la lingua straniera non coincidono né con quelle del francese né con quelle della madrelingua, mentre si presupponeva che l'ascoltatore straniero sentisse attraverso il filtro della propria madrelingua⁵. Pertanto, la comparazione semplice tra i due sistemi fonetici della lingua madre e della lingua target o delle loro fasce ottimali endolingue non sono sufficienti per capire come migliorare il processo di percezione in situazione d'*intercomprensione*.

Philippe Martin sviluppa il problema della struttura intonativa in chiave comparatista tra il francese e l'italiano. Partendo dalla constatazione secondo la quale le regole dell'accentuazione svolgono all'orale una funzione di delimitazione dei segmenti a livello lessicale e sintattico in modo da segmentare il flusso continuo della parola, egli presuppone nel caso dell'*intercomprensione* che l'ascoltatore percepirà prima i gruppi accentati che definiscono la struttura prosodica e in seguito quella sintattica più o meno congruente. Donde la necessità di mettere a confronto le strutture prosodiche del francese e dell'italiano. Dimostra quindi che le due lingue funzionano in modo diverso per quanto riguarda la posizione dell'accento tonico sulle "parole prosodiche" – unità minime della prosodia – e per quanto riguarda i "contorni" prosodici rilevati sia nella parola letta sia nel discorso spontaneo.

Una volta isolati i problemi, la ricerca sperimentale esplora le possibili conseguenze delle differenze sulla ICO.

⁴ Precisiamo per il lettore non specialista che, come affermato da Guberina, esiste per ogni fonema una fascia acustica ottimale per la sua percezione. Questa fascia non è uguale per un nativo e un non-nativo. La ricerca si fa su delle *non-parole* – logatomi – ossia su sequenze foniche che rispecchiano la struttura sillabica della lingua ma sono prive di significati. La ricerca sperimentale utilizza la macchina ideata da Guberina, Suvag-Lingua (Sistema Universale Verbo-Auditivo-Guberina) che consente di filtrare i suoni, facendo variare frequenza, intensità, durata.

⁵ Marie-Christine Jamet infatti parte dall'ipotesi dell'ascolto della lingua vicina condizionato dagli *abitus* nella propria lingua. Bisognerebbe quindi approfondire che cosa succede con l'ascolto di parole intere e non solo di logatomi per quanto riguarda le fasce ottimali.

I due contributi successivi interrogano l'intercomprensione orale alla luce dei meccanismi generali di comprensione di una lingua straniera osservati presso gli "ascoltatori". Entrambi privilegiano una tipologia di discorso orale senza interazione, auspicata da Claire Blanche Benveniste per iniziare un percorso d'ICO.

Il contributo di Marie-Christine Jamet tratta dell'elaborazione di due esperimenti ideati a monte per misurare e valutare il grado di intercomprensione spontanea di una lingua sconosciuta all'orale. Per ogni esperimento – il primo basato sull'associazione spontanea di parole francesi sentite all'orale al corrispettivo italiano, e il secondo sulla comprensione di vari generi di documenti autentici radiofonici – lo studio parte da un'osservazione degli output e in particolare cerca, a partire dagli errori percettibili, di risalire alle strategie usate per capire e di identificare i punti di blocco dell'ICO quando gli italo-foni sentono il francese. Così fornisce per il binomio italiano-francese alcune risposte che vanno nel senso della sperimentazione generale descritta da Claire Blanche Benveniste, ma senza nessun tipo di didattizzazione.

Jeanne-Marie Debaisieux compie il passo inverso e complementare con la realizzazione e la sperimentazione di un prodotto didattico che tiene conto di tutte le riflessioni teoriche sia sulle lingue vicine che sui processi di comprensione in generale, i quali costituiscono uno dei punti forza degli studiosi del CRAPEL. La sperimentazione è stata condotta all'Università di Nancy 2 con alcuni studenti francofoni confrontati con l'italiano, lo spagnolo e il portoghese. Questo ordine sequenziale delle tre lingue in una seduta di classe è stato scelto per ragione di più o meno grande vicinanza percepita dagli studenti stessi. La studiosa illustra quindi le varie fasi della concezione del progetto in cui viene privilegiato lo sviluppo di strategie di comprensione di tipo *top-down* di cui lo studente impara ad essere consapevole ai fini dell'apprendimento. Il vantaggio dell'*intercomprensione* è quello di favorire un apprendimento riflessivo che si affianchi al ventaglio di strategie in atto in qualsiasi attività di comprensione linguistica.

Gli ultimi quattro contributi sono accomunati dal fatto di avere spostato la riflessione dell'*intercomprensione* sul discorso orale in interazione, nelle sue implicazioni sia linguistiche sia comunicative.

Il contributo di Eugenia Sainz verte sulla parte lessicale legata alla pragmatica, in particolare su quei connettori usati nella conversazione informale spontanea, fondamentali per l'interpretazione, in quanto queste piccole unità linguistiche hanno un'influenza notevole sulla comprensione di porzioni molto più ampie di discorso. Si parte dal presupposto che gli errori in produ-

zione osservati presso i propri studenti, dovuti alle interferenze con la lingua madre, consentono di capire le sfumature semantiche dei connettori e di fare l'ipotesi che anche in comprensione gli stessi errori interpretativi potranno riprodursi. La studiosa mostra che il problema nasce dalla polifunzionalità semantica e dalle sfumature modali di un connettore in una lingua che viene reso con un ventaglio di connettori nell'altra e non necessariamente con il vocabolo congenere. Eugenia Sainz auspica una classificazione contrastiva di questi marcatori del discorso su base semantica per lo spagnolo e l'italiano. Non possiamo che estendere questa necessità all'insieme delle lingue romanze.

L'intervento di Christian Degache e di Sara Alvarez propone una riflessione che parte dalla loro esperienza concreta con la piattaforma di apprendimento collaborativo, *Galanet*. Il loro contributo maggiore e originale consiste nell'analizzare una delle forme di comunicazione più usate in *Galanet*, la *chat* tra studenti. La prima parte teorica giustifica l'appartenenza di questo genere comunicativo – una conversazione scritta – alla categoria grafico-parlato, ossia, ad un codice scritto che assume caratteristiche linguistiche della lingua parlata spontanea e informale. Essi si propongono di verificare con l'analisi del proprio corpus l'ipotesi – che la ricerca ha formulato di recente – che la pratica della *chat* sia un avviamento verso l'abilità d'interazione orale, perché presenta dei meccanismi linguistici simili a quelli orali e consente di sfruttare le caratteristiche dello scritto per quanto riguarda la gestione del tempo. Malgrado il fatto che le specificità acustiche dell'orale non possano essere tradotte nella *chat*, i ricercatori concordano per affermare la necessità di uno sfruttamento didattico – quindi riflessivo e differito – di questa forma di interazione scritta per la formazione all'*intercomprensione* orale.

Anche Vanessa Castagna formula una serie di proposte concrete per migliorare la comprensione orale del portoghese a partire da ricerche sull'analisi degli errori (in particolare da interpreti professionali) e dall'osservazione della sua classe. Afferma infatti che la metodologia di *intercomprensione* può essere sfruttata anche nella fase iniziale di un corso mirato allo sviluppo delle quattro abilità. Quindi legittima il suo campione di 25 studenti italiani di una facoltà di lingua, principianti di portoghese, il 76% dei quali dopo due mesi soltanto, ritengono – stranamente come sottolinea – che la comprensione orale del portoghese sia l'abilità che reca minor difficoltà. La studiosa lega tale percezione alla conoscenza pregressa del latino e/o di un'altra lingua romanza, e in particolare dello spagnolo studiato in precedenza. Quindi di fatto stabilisce un ordine di presentazione delle lingue più funzionale

all'*intercomprensione*. Ma essa si chiede quanto non sia il tipo del discorso, ossia il *teacher-talk* – visto che la comprensione orale è stata esercitata all'interno della comunicazione di classe – ad avere giovato alla percezione così positiva dell'orale. Infatti, l'insegnante adatta il suo discorso (velocità, articolazione, gestualità, ecc.) per ridurre in un primo momento le difficoltà proprie del pubblico italofono.

Questa osservazione ci consente di riallacciarci alla dimostrazione di Paolo Balboni, il quale, dopo un esordio in cui inquadra la problematica dell'*intercomprensione* delle lingue romanze nel mercato delle lingue, invita allora a non limitare l'*intercomprensione* alla mera comprensione, ma a tenere conto anche del fatto che la comprensione è più facile se chi parla sa adattare il proprio discorso all'altro (e anche un computer lo potrebbe suggerire automaticamente). Afferma quindi la necessità di una formazione all'*interproduzione* – altro versante dell'*intercomunicazione* – e indica le varie tappe della ricerca da condurre: costruire dei repertori delle zone di trasparenze, in modo che chi parla possa scegliere quello che è immediatamente comprensibile; fare indagini sui comportamenti culturali dei vari popoli in quanto l'*intercomunicazione* non implica soltanto la lingua, ma ci può essere incomprensione culturale anche con lingue vicini. Queste ricerche serviranno ad impostare una glottodidattica dell'*intercomunicazione romanza*, in ricezione (*intercomprensione*) e in produzione (*interproduzione*), fortemente ancorata alle realtà culturali e alle necessità della comunicazione, per delineare un percorso d'apprendimento.

Come Claire Blanche Benveniste, Balboni apre la strada verso necessarie ricerche future. La differenza tra la prima e l'ultimo è proprio il dominio di applicazione dell'*intercomprensione* orale, da un'abilità meramente ricettiva verso un'abilità interattiva, che sono i due poli della comprensione dell'orale. Ma in realtà, entrambi e altri concordano per affermare che l'input orale deve essere graduato, sia da un programma didattico che tenga conto delle difficoltà specifiche dell'orale, sia da un locutore conscio di parlare con uno straniero.

Su un punto potremmo oggi – a posteriori – contraddire Balboni quando afferma che “la politica dei finanziamenti alla ricerca sull'*intercomprensione* non pare essere più al centro della più generale politica linguistica europea, e anche che tra gli studiosi c'è “un senso di bilancio, di consuntivo, più che di slancio, di apertura di nuove strade.” Perché in questi due anni e mezzo trascorsi tra la nostra giornata di studio e la pubblicazione degli atti, l'Unione

Europea ha finanziato nel 2008 per tre anni una Rete, REDINTER⁶, il cui scopo è quello di federare le ricerche finora disperse in modo da diffondere il più possibile il concetto e soprattutto le pratiche. Inoltre dal 2009 sostiene un altro progetto mirato alla formazione di formatori⁷, condizione *sine qua non* della diffusione. E quindi, nell'*intercomprensione* – che intenderemo in tutti i suoi significati da una situazione di comunicazione plurilingue ai metodi per raggiungerla –, l'Europa crede e investe. La sfida ora è quella istituzionale, al livello dei singoli paesi. Possiamo anche immaginare il “percorso didattico condiviso” – secondo l'auspicio di Balboni – il più aggiornato, il più completo e il più articolato possibile – includendo necessariamente l'orale –; se rimaniamo a livello delle sperimentazioni locali, allora forse bisognerà fare un reale bilancio consuntivo. Infatti, a che cosa servirebbe imparare a capire il vicino – al di là di un interesse individuale comunque auspicabile per accedere alla cultura e al sapere in generale – se il vicino non mi capisce? Per continuare ad esistere, il concetto deve allargarsi a macchia d'olio ed è nostro compito di studiosi e di ideatori di convincere a monte le istituzioni e a valle il pubblico che l'*intercomprensione* è rapida, redditizia, economica (più lingue in poco tempo) e quindi costituisce una risposta concreta agli orientamenti dell'Europa in materia di politica linguistica.

Luglio 2009

⁶ Si tratta di una Rete del programma *Life Long Learning*, che raggruppa 28 partners, coordinati dall'Università di Viseu in Portogallo.

⁷ Si tratta del progetto *Euro-Forma*, finanziato per 2009-2010, sotto la coordinazione dell'università di Tolosa, nell'ambito dei *Programmi intensivi del Lifelong Learning Program*.

MARIE-CHRISTINE JAMET
Università Ca' Foscari Venezia

*Comprendre et "intercomprendre" l'oral:
performances et stratégies*

Introduction

Notre intervention voudrait vous entraîner dans un parcours – que j'ai parcouru – que l'on peut qualifier de pré-didactique pour développer l'intercompréhension orale. L'expérience a montré que, pour la compréhension de l'écrit, l'*intercompréhension* entre langues voisines fonctionne. Le terme *d'intercompréhension* est alors entendu premièrement comme une *méthodologie* d'apprentissage qui s'appuie sur des stratégies spontanées d'associations inter-linguistiques fondées sur la ressemblance entre les langues voisines et sur le bagage cognitif qu'un apprenant possède déjà – sans le savoir souvent – pour comprendre une langue. Deuxièmement, le terme se réfère à une *méthodologie* d'enseignement qui stimule, généralise et exploite ces stratégies naturelles afin d'accélérer l'apprentissage réceptif d'une ou de plusieurs langues proches, et cela, avec des techniques diverses selon les différentes *méthodes* actuellement en circulation. Mais est-ce vrai à l'oral? Avant de commencer à élaborer un produit didactique, un parcours prédidactique – que souhaitait Louise Dabène (1995: 109) – doit pouvoir:

- montrer que les objectifs qu'on pourrait se fixer sont réalisables,
- chercher quels sont les besoins des futurs apprenants dans leur apprentissage,
- permettre de faire des prévisions sur les difficultés qui seront rencontrées, afin d'orienter les choix méthodologiques successifs.

Nous avons donc voulu tenter de cerner les stratégies spontanées de décodage d'une langue voisine à l'oral de la part d'un auditeur débutant ou faux dé-

butant (n'ayant que quelques vagues souvenirs remontant à la prime adolescence), pour voir si on pouvait s'appuyer sur elles pour envisager alors des stratégies d'enseignement les exploitant. La recherche expérimentale dont nous présentons ici quelques résultats a été conduite entre 2002 et 2003¹.

1. Les présupposés pour l'intercompréhension orale existent-ils?

Savoir si les présupposés pour l'intercompréhension spontanée à l'oral existe est la première interrogation que nous nous sommes posée. Si la réponse est négative, inutile en effet d'aller plus loin. En d'autres termes: si, à l'écrit un débutant complet reconnaît spontanément, dès le premier texte lu, des mots qu'il associe à sa langue maternelle, et si, à partir de ce socle, par approches successives et acquisition progressive de stratégies de lecture, il accède au sens et en même temps augmente sa connaissance de la langue étrangère (LE), en est-il de même pour l'oral? Quel est le degré de familiarité spontanée à l'oral avec une langue voisine inconnue? Qu'est-ce que des locuteurs d'une langue A savent déjà de la langue B avant même de commencer à l'étudier? Or, on connaît, par expérience directe, l'impression d'étrangeté que peut susciter même une langue proche lorsqu'on l'écoute pour la première fois à la télévision ou dans la rue, en particulier pour le français, moins proche de l'italien que ne l'est l'espagnol.

1.1. Reconnaître des mots inconnus

Nous avons alors monté une première expérimentation de reconnaissance vocale de mots isolés en travaillant sur le couple de langue français-langue étrangère et italien-langue maternelle. Nous avons sélectionné 200 mots français lexicaux, congénères de leurs équivalents italiens. Nous les avons fait écouter à un groupe de 14 adultes et un autre groupe de 14 adolescents. Ils devaient associer le mot français entendu au mot italien qui leur semblait correspondre, donc opérer des rapprochements interlinguistiques sur base formelle seulement.

¹ Il s'agissait de ma thèse de doctorat, qui a été publiée après ce colloque en 2007 (Jamet, 2007) et a fait l'objet d'articles antérieurs, chacun essayant de focaliser l'attention sur un aspect particulier: les résultats généraux (2005b), les stratégies (2005a), le calcul de l'indice (2007), et ici, l'analyse des erreurs (voir bibliographie).

On pourra objecter que dans la mesure où on ne parle pas avec des mots isolés, cette expérience n'est pas significative. En fait elle nous a semblé utile pour deux raisons. En premier lieu, à l'écrit, c'est ainsi que commence l'apprenant, en balayant le texte à la recherche de mots transparents; son premier travail porte sur des mots isolés et il les reconnaît. La différence entre l'oral et l'écrit – pour nos langues romanes – réside dans le processus de décodage du signifiant. À l'écrit, la segmentation en mots est donnée sur la page par les blancs typographiques et le signifiant apparaît avec sa succession de lettres – latines – comme une donnée stable même si les agencements de graphèmes peuvent surprendre: la perception visuelle correspond à la réalité. À l'oral par contre il faut tenir compte d'un passage supplémentaire lié à *l'audition* du son qui peut être non entendu ou mal entendu. Donc nous avons voulu vérifier si le signifiant acoustique relève du même type de transparence que le mot écrit. En second lieu, si la décodification acoustique pose au départ trop de difficultés, et que statistiquement trop peu de mots sont identifiés dans leur matérialité sonore, alors le principe de l'apprentissage de la compréhension sur la base des ressemblances formelles orales ne pourra tout simplement pas s'appliquer, ou du moins pas s'appliquer sans un passage préalable par l'écrit où on sait que cela fonctionne, et dans ce cas on retomberait dans le problème traditionnel de la compréhension d'une langue étrangère. Donc la première étape, est de voir si les mots entendus isolément sont reconnus.

1.2. Hypothèses et résultats expérimentaux

Les mots de notre expérience ont été pris dans les documents sonores authentiques enregistrés², en fonction de nos hypothèses sur la reconnaissance des mots isolés que nous avons établies d'après les recherches en psycholinguistique sur la perception:

- la longueur des mots aura-t-elle une importance?
- la première syllabe qui active en mémoire toute la cohorte des mots commençant par la même syllabe créera-t-elle un problème en cas de dissymétrie fr/it.? (Pallier & *al.*, 1997)
- les consonnes constituent le noyau dur du mot; de ce fait, est-ce que, si les voyelles changent, ce sera moins problématique que si les consonnes changent? (Bonatti & *al.*, 2004)

² Ils ont servi pour la 2^e expérimentation de compréhension de discours complexes authentiques.

- lorsque l'accent tonique ne tombe pas sur une syllabe similaire, est-ce qu'il y aura problème (le mot *météo* n'a pas été reconnu par tous, certains ont proposé *meteora*)?
- les phonèmes non existant en italien vont-ils créer un blocage? Si oui, tous? certains? lesquels? dans toutes les positions?
- la vision du mot écrit (donné dans un deuxième temps) conduit-elle au décodage des mots non compris? En termes plus directs: l'écrit est-il plus facile?

Le résultat en termes quantitatifs a été positif. En effet sur les 200 mots proposés, en moyenne 127 mots sont reconnus par les adolescents et 141 par les adultes, c'est-à-dire 67% des mots congénères en moyenne pour l'ensemble des deux groupes. Nous avons donc une base de départ pour l'intercompréhension orale des italophones vers le français (or le français apparaît plus éloigné que l'espagnol pour des italophones). Il faudrait faire l'expérience à l'envers: les mots italiens pour des francophones (car les résultats ne seront pas nécessairement symétriques), et puis sur les autres couples de langue. Mais je ferais volontiers l'hypothèse que les résultats seront positifs.

Au-delà du résultat quantitatif, ce qui intéresse alors le didacticien, c'est d'abord d'observer les performances positives pour voir comment l'auditeur gère spontanément la différence entre le mot entendu et le mot de sa langue, comment il ramène l'inconnu au connu. D'autre part, c'est de faire une analyse des erreurs afin de formuler des hypothèses sur les difficultés portant sur des mots congénères. Ainsi, à partir de l'*input* et de l'*output* observables, peut-il tenter de saisir les stratégies de l'auditeur dans le décodage interlinguistique, qui ne sont pas observables et qui sont spontanées, du moins dans notre expérience sur des débutants complets³.

1.3. Réussites et échecs: l'exemple de la première syllabe

Je ne prendrai pour illustrer cette analyse de la performance d'intercompréhension qu'un seul exemple, celui de la première syllabe, même si l'on sait que ce n'est qu'un facteur parmi d'autres. Voici ce que nous avons observé: 103 sur les 123 mots commençant par la même syllabe ont été reconnus, c'est-à-dire 83,7%.

³ Les tableaux indiquant pour chaque mot de la liste les erreurs relevées sont disponibles sur www.venus.unive.it/jametmc.

1.3.1. Mots opaques commençant par la même syllabe

Les mots commençant par la même syllabe qui sont restés opaques avaient les caractéristiques suivantes:

- a. des monosyllabes correspondant à un bisyllabe en italien;
Ainsi dans la paire (fr)*cas/caso*(it), en l'absence d'une consonne finale prononcée en français, il y a trop de possibilités pour la 2^e syllabe en italien: *capo, calocala, caro, caso-casa*, et nous avons trouvé *carta, cappello, macchina* (en passant à travers l'anglais *car*). Par rapport à l'écrit, les monosyllabes, très fréquents en français, posent donc des problèmes supplémentaires.
- b. des mots où la 2^e syllabe en italien est différente;
Dans la paire (fr)*connaissance /conoscenza*(it), l'équivalent proposé a été **conessione*; dans (fr)*bassin/bacino*(it), l'équivalent italien donné a été **basso*, et dans (fr)*roman/ romanzo*(it), on a trouvé *romanico*, ou même **rumore*, mot auquel l'auditeur est arrivé en privilégiant les consonnes.
- c. des mots où en plus de la différence de la 2^e syllabe, l'accent tonique ne tombe pas sur la même syllabe;
Ainsi dans la paire (fr)*médecin/medico*(it) où le "e" muet français n'a pas été prononcé en réduisant ainsi le mot à deux syllabes orales, les équivalents italiens proposés ont été **mezzo, mezza*.
- d. des mots où la perception phonétique distordue entraîne des associations erronées;
Ainsi dans la paire (fr)*horreur/orrore*(it), les auditeurs ont cru entendre *heure* ou bien *horaire*, et sont donc apparus **ora, *orario*.
- e. des mots peu fréquents si ce n'est dans certains types de discours, donc peu disponibles en mémoire;
Dans la paire (fr)*façade/facciata*(it), ont été donnés les équivalents **fascia, *facile*, et à part une personne, aucun équivalent n'a été donné pour *assaut* dans la paire (fr)*assaut/assalto*(it).
- f. des mots peu disponibles en mémoire pour une raison diachronique car ils sont vieillis et donc peu fréquents aujourd'hui.
Ainsi dans la paire (fr)*comédien/commediante*(it), le synonyme de *attore* n'est pas apparu, mais le mot a été associé à *commedia*, c'est-à-dire un mot de la même famille, ce qui est une stratégie très utile en intercompréhension; et dans la paire (fr)*banditisme/banditismo*(it), les jeunes n'ont pas pensé au mot qui existe de *banditismo*, par manque de culture historique sans doute (puisqu'il existe le terme ita-

lien renvoie aux mouvements siciliens du siècle passé), vu que la traduction du mot français serait aujourd'hui *malavita*.

1.3.2. Mots transparents avec une première syllabe différente

Inversement quand la première syllabe est différente (77 cas), certains mots sont tout de même reconnus. Voici quelques exemples qui nous permettent d'isoler les facteurs facilitants, dont la plupart sont dus au fait que l'on perçoit avec les habitus de sa propre langue maternelle comme des linguistes (Polivanov, 1968; Lado, 1957), puis comme des psychologues (Pallier, 1998) ou des médecins (Tomatis, 1991) l'ont confirmé, et que l'auditeur étranger ramène l'inconnu à du connu spontanément:

- a. l'annulation des différences vocaliques sur des phonèmes proches par assimilation;
Les paires suivantes ne posent pas de problèmes: (fr)*successeur/successore*(it) – (fr)*sud/sud*(it). La différence entre /u/ et /y/ n'est sans doute pas même perçue.
- b. l'annulation des différences consonantiques par assimilation;
Les différences liées aux gémées ou affriquées ne posent pas de difficulté comme dans (fr)*action/azione*(it), (fr)*chiffre/cifra*(it), (fr.)*exemple/esempio* ou bien (fr)*acteur/attore*. L'auditeur fait mentalement en quelques secondes des parcours semblables aux évolutions observables en phonétique historique. Ce type de différence correspond souvent aussi à des variations d'accent régional, et donc les locuteurs semblent considérer cela comme des phones différents d'un même archi-phonème.
- c. L'annulation du trait de nasalité sur la voyelle;
Une première syllabe avec une voyelle nasale est reconnue si la voyelle orale sous-jacente est la même qu'en italien: (fr)*bombe/bomba*(it). Mais (fr)*densité/densità*(it) n'a pas été bien reconnu (malgré les ressemblances des syllabes successives).
- d. la longueur des mots;
Dans l'exemple suivant, (fr)*religion/religione*(it), le /ə/ est reconduit à /e/ connu et le reste du mot donne suffisamment d'indices. Le plus souvent du reste, les mots longs sont des mots savants créés sur le latin classique et donc plus proches de l'italien (ce sont les mots de la 2^e latinisation du français).

1.4. Conclusions partielles

Ce travail préliminaire nous a semblé important, avant de commencer à réfléchir à une méthode, pour mettre en évidence, de façon expérimentale, les points problématiques en réception à l'intérieur de l'intersection entre la LM et la/les langues voisines. Or ceux-ci ne se superposent pas complètement avec les points de contraste que les linguistes peuvent identifier. Il y a des contrastes qui n'auront pas d'influence au niveau de l'apprentissage de la compréhension (le /y/ par exemple, certaines nasales) et d'autres oui. Ainsi, les études contrastives permettent-elles de faire l'hypothèse de transferts négatifs, mais ceux-là ne seront pas systématiques. Une analyse pré-didactique permet de sélectionner ce qui sera pertinent pour guider l'apprentissage, pour prévoir des aides, voire des exercices spécifiques d'entraînement. Cela est vrai à tous les niveaux du reste, non seulement au niveau phonétique sur des mots isolés, comme nous venons de le faire, mais au niveau des intonations (nous ne l'avons pas fait), des structures de phrases, etc.

L'analyse des réussites et des échecs dans l'association des mots congénères nous a permis d'évaluer en même temps le degré de transparence des mots, et même d'essayer de le formaliser par un indice calculable de transparence sonore qui pourrait nous permettre d'obtenir automatiquement par ordinateur un couplage entre liste de fréquence et liste de transparence. De telles listes seraient utiles au didacticien au moment du choix d'items pour des exercices par exemple, c'est un prochain travail d'approfondissement en perspective.⁴

Enfin, elle nous a permis de répondre affirmativement à la première question que nous nous posions, à savoir que l'intercompréhension orale spontanée a des fondements sur lesquels on pourra bâtir ensuite une véritable compréhension orale. Nous pouvions alors continuer notre recherche sur un oral plus authentique.

2. L'intercompréhension de la parole continue est-elle possible?

La deuxième interrogation qui a surgi dans un parcours pré-didactique porte sur la compréhension de l'oral authentique, sous ses différentes formes, puisqu'on ne parle pas par mots isolés. Si nous avons montré que les straté-

⁴ L'explication du calcul de cet indice est depuis paru; voir Jamet (2008).

gies d'intercompréhension linguistique à l'oral existent pour les mots pris singulièrement, que se passe-t-il dans la parole continue? Que se passe-t-il face à des discours authentiques et complexes, où y a aussi des mots qui ne sont pas congénères, où les petits mots morpho-syntaxiques viennent structurer le discours (or ils posaient déjà des problèmes à l'écrit), où entrent en jeu la polysémie des mots, les écarts sémantiques entre les congénères? L'auditeur peut-il arriver à comprendre suffisamment de choses au départ, en appliquant les stratégies d'intercompréhension, pour réussir à créer les fondations nécessaires à sa progression rapide dans l'apprentissage; comme c'est possible pour l'écrit?

2.1. *Comprendre la radio: protocole d'expérience*

Notre deuxième expérience nous a permis de tester quatre auditeurs (jeunes étudiants universitaires) faux débutants (ils avaient fait un peu de français au collège, et plus rien pendant près de 10 ans). Nous avons ensuite retenu deux études de cas pour l'analyse. Ces auditeurs ont entendu douze documents radiophoniques – documents authentiques donc ne prévoyant pas d'interaction – dont nous avons varié le genre textuel sur le continuum qui va de l'écrit lu (nouvelles, météo, chroniques, publicité récitée) vers l'oral spontané (interview, débat, conversation). Le genre textuel implique des différences en termes de vitesse d'élocution, de densité d'information, de contrôle de la diction (liaisons et enchaînement, hésitations, pauses, abandon de phrases, etc.), de niveau de langue. Le choix du média radiophonique permettait d'éliminer tout ce qui aurait pu être déduit à partir de la vision d'images dans les documents télévisés, et donc de nous concentrer exclusivement sur la dimension orale. C'était là une suggestion de Claire Blanche-Benveniste (*cf.* son intervention dans ces actes pp. 20-21).

Les informateurs étaient invités à écouter le texte en entier, à faire un premier rappel libre en italien de ce qu'ils avaient saisi, à répondre à un questionnaire de compréhension globale, puis à réécouter segment par segment à leur gré (durée du segment réécouté et nombre d'écoutes) pour approfondir. Le ralentissement du texte n'a pas été pris en considération parce que nous n'avions pas les moyens techniques de varier la vitesse, mais ce serait bien sûr une expérience à faire, pour voir s'il permet de saisir des mots transparents non reconnus dans le flux.

En outre, nous avons demandé aux auditeurs de penser à haute voix, c'est-à-dire de verbaliser ce qu'ils se disaient au moment où ils accomlis-

saient la tâche. Nous avons enregistré les séances. C'est là un protocole d'accès aux stratégies mentales utilisées par l'auditeur pour comprendre; nous disposons donc à la fois de l'output en compréhension et de la verbalisation des stratégies même si elle est incomplète car tout n'est pas dit, en particulier lorsque c'est compris.

2.2. L'étude des stratégies

Les études sur les stratégies de compréhension de l'oral en langue maternelle et en langue étrangère sont nombreuses et connues. Il y aurait chez un bon auditeur une alternance entre les stratégies de type sémasiologique, du bas vers le haut (bottom-up), du phonème vers le mot, du mot vers le texte, de la forme vers le sens, et les stratégies de type onomasiologique, du haut vers le bas (top-down), du sens vers la forme, qui exploitent toutes les connaissances emmagasinées par l'auditeur et qui permettent souvent de comprendre même si on n'entend pas tout (Porquier, 1985; Gremmo & Holec, 1990). Je les tiens pour acquises⁵, préférant présenter un exemple concret qui montrera comment fonctionnent ces stratégies.

2.2.1. L'exemple d'une publicité

J'ai choisi comme exemple parmi le plus court des 12 documents étudiés⁶. Il s'agit d'une publicité qui a une première partie d'oral spontané – c'est l'acteur Jean-Louis Trintignant (inconnu des jeunes) qui parle –, et une deuxième partie qui est du discours lu (voir p. suivante la figure 1 avec la transcription du document⁷).

Observons comment a fonctionné l'intercompréhension à travers les performances de nos deux informateurs, un auditeur (G.) et une auditrice (C.).

⁵ Voir Jamet 2007, chapitre 4, pour une présentation détaillée.

⁶ Ce document était le 6^e, à mi-chemin du parcours; il est évident que même sans intervention pédagogique, le seul fait d'être exposé à la langue a entraîné des progrès au fil des écoutes des différents documents.

⁷ Les conventions de transcription de l'oral que nous avons utilisées sont expliquées in Jamet 2007: 197-199. Elles mêlent la grille établie par le Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe (GARS) (Blanche Benveniste, 1991) et celle de Morel & Danon-Boileau de l'université de Paris III (1998). Ces conventions ne sont pas indispensables pour comprendre ici notre propos.

L1	1	JEAN LOUIS Trintignant: ↓
L2	2	et si je suis devenu comédien → je pens(e) que c'est pour me
	3	cache <u>r</u> un p(e)tit peu: → c'est pour ^e êtr(e) un autre personna-
	4	ge → c'est ça qui m'a intéressé → et puis c'est pour ^e es-
	5	sayer de rentrer dans la PEAU de gens: → parc(e) que
	6	j'aim(e) bien les gens → moi j'aim(e) J'AIM(e) BEAU <u>coup</u> les
	7	gens ↓
L1	8	acteur de théâtr(e)_et de cinéma → Jean-Louis Trintignant a
	9	joué dans plus de cent trent(e) films ↓ il_a toujours refusé
	10	d'éc <u>ri</u> r(e) ses mémoi:res mais=il se livr(e)_aujour <u>d</u> 'hui pour
	11	la PRE <u>mi</u> èr(e) fois → ° dans ses_entretiens avec_A <u>ndré</u> As-
	12	séo_ → Lisez la "Passion tranquille" → un livre de Jean-
	13	Louis Trintignant et d'André Asséo → coédité par
	14	Franc(e)_Inter ↓

Fig. 1. Transcriptions du document sonore radiophonique avec pauses, liaisons et enchaînement, "e caduc", accent d'insistance, intonation.

La figure 2 p. 101 résume la performance du premier et la figure 3 p. 102, celle de la seconde. Les performances sont données sur une transcription écrite du passage: il nous fallait isoler les passages compris, ceux qui sont plus ou moins compris à l'oral et s'éclairent à l'écrit, et ce qui reste opaque.

Voici les conventions graphiques permettant de comprendre les performances des informateurs:

- caractères normaux: ce qui est compris du premier coup à l'oral;
- souligné: ce qui est entendu, compris en partie, mais bien reconnu seulement à la lecture;
- en italiques: ce qui n'est pas saisi phonétiquement, mais identifié partiellement pour le sens et compris à la lecture;
- majuscules: ce qui a été compris exclusivement à la lecture;
- surligné: ce qui est resté opaque même après la lecture.

2.2.2. La performance de C.

Comme on le voit dans la figure 2, ci-contre, le résultat final est plutôt bon. Peu de mots sont restés opaques chez notre premier informateur. Deux sont du reste des congénères: *essayer(fr)* est le correspondant de *assaggiare(it)*,

mais le sens s'est différencié d'une langue à l'autre et *peau(fr)* est l'évolution phonétique du français à partir du même étymon que *pelle(it)*. Les informations principales du document sont saisies: de qui on parle et à quelle occasion, qui il est et ce qu'il a fait.

G. Compréhension après l'écrit

La lectrice: - Jean Louis Trintignant.

JLT: - Et SI je suis devenu comédien, JE PENSE QUE C'EST pour me **cache** un petit peu, c'est pour être un autre personnage. C'est ça qui m'a intéressé. Et puis, c'est pour **essayer** de rentrer dans la **peau** de GENS, parce que J'AIME BIEN LES GENS; moi, J'AIME BEAUCOUP LES GENS.

Lectrice: - Acteur de théâtre et de cinéma, Jean-Louis Trintignant a joué dans plus de cent trente films. Il a toujours refusé d'écrire ses mémoires, mais IL SE LIVRE aujourd'hui pour la première fois dans ses ENTRETIENS avec *André Asséo*.

Lisez la "Passion tranquille", un livre de Jean-Louis Trintignant et d'*André Asséo*, coédité par Franc(e) Inter.

Fig. 2. La performance de G.

En rappel global, l'auditeur G. saisit le sens du message. Voici ce qu'il explique:

- (1) *È la presentazione di un libro di Françoise (?) Trintiglione? Un uomo o una donna? Un uomo.*

La stratégie n'est pas verbalisée, mais l'audition erronée du nom propre entraîne le doute sur l'identité. Puis les autres indices comme *acteur de théâtre*, ainsi que la voix masculine de Trintignant le lève:

- (2) *Un uomo che ha scritto la "Passion tranquille". È un attore di teatro. Ho capito che la casa editrice è la radio stessa.*⁸

G. fait ensuite une erreur qui porte sur l'interprétation du mot *gens*, déjà opaque dans la reconnaissance des mots isolés et souvent confondu avec (fr)*jeunes-giovani(it)*:

- (3) *Ama molto i giovani, l'ha detto più volte.*

⁸ On notera que le début et la fin du message sont en général mieux rappelés.

Cette interprétation entraîne l'activation du schéma mental "amour des jeunes", et G. essaye alors de deviner le sens du mot *peau* qui est opaque – et le restera même si l'expression *se mettre dans la peau des gens* est idiomatique mais pas ininterprétable en italien. L'interprétation proposée est:

(4) *Vuole entrare nella passione, nella pace, nei cuori dei giovani*

G. commence par chercher un équivalent phonique (deux mots commençant par /pa/: *passione* et *pace*), puis il a recourt à une stratégie d'inférence de type onomasiologique et propose un mot plausible pour le sens. Malheureusement ici, cette stratégie ne conduit pas au bon résultat, et on voit que l'erreur sur un seul mot – *peau* – a des répercussions sur un segment plus long.

On observera aussi que la structure pseudo-clivée, compliquée par un enchaînement dans une proposition conjonctive, n'est pas saisie ni à l'oral ni à l'écrit: *si...*, [*je pense que*] *c'est parce que*. Ainsi le lien de cause à effet n'est pas saisi. Ce qui n'est pas pour nous surprendre selon les résultats déjà observés sur l'écrit.

2.2.3. La performance de C.

La seconde auditrice, C., a une performance moins bonne à l'oral (cela se vérifiera sur tous les documents); sa compréhension est lacunaire, mais bonne à l'écrit comme en témoignent les passages en majuscules (fig. 3).

C. Compréhension après l'écrit

La lectrice: - Jean Louis Trintignant.

JLT: - Et si je suis devenu comédien, je pense que C'EST POUR me cacher un petit peu, c'est pour être un autre personnage. C'est ça qui m'a intéressé. Et puis, c'est POUR ESSAYER DE RENTRER DANS LA PEAU DE GENS, parce que j'aime bien les gens; moi, j'aime beaucoup les gens.

Lectrice: - Acteur de théâtre et de cinéma, Jean-Louis Trintignant a *joué dans plus de cent trente films. Il a toujours refusé d'écrire ses mémoires, mais il SE LIVRE aujourd'hui pour la première fois DANS SES ENTRETIENS AVEC ANDRÉ ASSÉO.

Lisez la "Passion tranquille", un livre de Jean-Louis Trintignant et D'ANDRÉ ASSÉO, coédité par (e) Inter.

Fig. 3. La performance de C.

Au niveau global, elle comprend aussi qu'il s'agit d'un acteur de théâtre, d'une publicité de livre et, ayant saisi *première fois* – du fait de sa proéminence due à l'accentuation irrégulière sur la première syllabe –, elle imagine que c'est la première fois qu'il écrit. Elle applique donc le mécanisme d'inférence de type sémasiologique (du bas vers le haut), en associant *première fois* et *livre*; la stratégie conduit ici à une erreur.

On remarquera qu'aucun nom propre n'a été saisi. L'existence de Trintignant, acteur, a été comprise à l'écrit; la jeune fille dit alors:

(5) *Ah sì! Jean-Louis Trintignant! L'ho sentito da mia madre.*

Mais le co-auteur de Trintignant, André Asséo, n'est pas mentionné. Les noms propres inconnus en effet ne permettent d'activer aucune stratégie sémantique, mais demande un pur décodage phonétique, d'où leur extrême difficulté.

La proximité des langues conduit C. à faire deux erreurs d'interprétation. Elle entend dès la première lecture, *un autre personnage*, et elle interprète:

(6) *Se vuoi essere un nostro personaggio.*

L'erreur – *un nostro* – est due d'une part à la présence de la liaison en français entre l'article et l'indéfini, qui rend problématique la segmentation des mots (*un_ autre* = **un notre*) et entraîne le rapprochement avec la structure syntaxique italienne autorisant l'emploi conjoint du déterminant et du possessif. D'autre part, ces phénomènes sont couplés avec la connaissance du monde; ainsi la jeune fille explique, après coup, en voyant l'écrit:

(7) *All'inizio pensavo fosse una pubblicità per diventare attore, e quindi "se vuoi essere un nostro personaggio".*

À l'écrit, cette erreur ne serait pas apparue. À partir de cette interprétation, C. active le schéma: "devenir acteur et monde du spectacle", et elle comprend le verbe *cacher* comme un *cachet*, mot français passé à l'italien. On voit à l'œuvre un véritable faux-ami:

(8) *Parlano anche di soldi perché c'è un cachet.*

Il y a de nombreux homophones en français, et si un seul de la série est transparent avec un mot italien, les autres deviennent des faux-amis. C'est

vrai qu'en contexte, comment confondre *se cacher* et *un cachet*? Mais quand on ne comprend que des bribes, le poids des faux amis peut être plus lourd que pour l'écrit.

L'erreur sur "un nostro personaggio" est néanmoins corrigée lors de l'écoute segmentée. En fait, C. accèdera à la bonne interprétation à la lecture de la question du questionnaire. Et je voudrais m'arrêter un instant sur le problème de l'outil de mesure de la compréhension que j'avais d'abord mis en place, et que j'ai ensuite éliminé, et je crois que cela sera utile pour un concepteur de méthode.

2.3. *Le problème de la mesure de la compréhension*

Le questionnaire prévoyait la question suivante:

- (9) Perché Trintignant è diventato attore?
- X perché è timido
 - X perché gli piace diventare un altro
 - perché vuole mettersi in mostra
 - perché ama recitare
 - X perché ama la diversità della gente
 - perché ama il pubblico

Les croix indiquent les réponses attendues. Les items choisis comme alternatives varient entre la reprise de ce qui a été dit, ou une déduction par rapport à ce qui a été dit impliquant un travail de reconstruction du sens. Je n'en ai peut-être pas été assez consciente au moment de la rédaction du questionnaire. Les auditeurs ont eu la tendance spontanée à rechercher dans les questions les mots entendus. Le premier item – de type déductif – n'a jamais été coché à cause de l'opacité du verbe *cachar* qui a été perçu dans son signifiant (les auditeurs le répétaient), mais non compris. Le 2^e item – de type inductif – en réalité a fourni la réponse, car je n'avais pas prévu l'erreur et n'avais donc pas donné d'alternative. C. verbalise sa stratégie.

- (10) *Si può "être un autre personnage", un altro, non un nostro.*

En revanche, les deux dernières questions ont anticipé l'erreur qui est apparue. C. répète:

- (11) J'aime beaucoup les gent (elle prononce le t), *quindi io amo molto il pubblico*.

Comme pour G., ce qui n'a pas été compris à l'oral, c'est le lien de cause à effet entre le fait d'être acteur (l'effet) et le fait d'aimer les gens (la cause) pour les incarner en tant qu'acteur et pas pour procurer du plaisir au public.

Voici un autre exemple qui met en évidence l'influence de la question:

- (12) Trintignant aveva già scritto le sue memorie
 X non aveva mai scritto le sue memorie

et l'auditrice C. nous dit après avoir lu la question et réécouté:

- (13) *non aveva scritto le sue memorie. Adesso ho sentito* mémoire.

La connaissance préalable du mot italien *memorie* a permis son identification dans le discours français.

On a souvent tendance dans les questions à vouloir vérifier la compréhension du noyau informatif, comme on le ferait en langue maternelle, et à poser les questions sur les parties rhématiques, or souvent la partie thématique pose aussi problème, et on la donne dans la question, ce qui est une aide à la compréhension. J'ai donc adopté par la suite le rappel libre (une sorte d'interprétation du texte en langue maternelle, sans contrainte de fidélité absolue). Mais ces premières tentatives m'ont permis d'envisager le questionnaire, moins comme un instrument de contrôle, que comme une aide à la compréhension, en alternative ou précédant par exemple un sous-titrage écrit déroulant (comme pour le karaoké).

3. Conclusions et perspectives

J'en arrive alors à quelques-unes des conclusions de mon travail que j'ai sélectionnées ici. Trois questions visant les stratégies d'enseignement ont guidé mes recherches:

- a. Peut-on imaginer une méthode fondée sur le développement des compétences entièrement séparées: de l'oral pur sans écrit?

À cette 1^e question, je répondrais non. Dans tous les documents, l'écrit offre un degré de compréhension bien supérieur. La première solution est d'utiliser l'écrit comme recours, à travers différentes techniques comme

le questionnaire dont je viens de parler, le sous-titrage partiel avec seulement les mots ou les structures dont on sait à l'avance qu'elles poseront problème, et enfin le sous-titrage total. En outre, c'est par l'écrit qu'interviendra la mémorisation du mot, car n'oublions pas que nous sommes dans une phase d'apprentissage, donc d'emménagement des mots et des structures. Le fait de commencer par l'oral, permet de fixer l'image acoustique correcte et d'éviter ce qui se passe quand on ne travaille que sur l'écrit, à savoir une subvocalisation avec les règles de la langue maternelle. En outre l'écrit permet aussi à l'apprenant de prendre des notes. La deuxième solution est un apprentissage CO/CE en parallèle, par exemple, en travaillant sur des documents sur le même thème: un document sonore et un document écrit⁹.

- b. Peut-on imaginer une méthode par imprégnation progressive sans gradation de la difficulté dans les input proposés?

À cette 2^e question, je répondrais non. En effet, dans les méthodes pour l'écrit, le critère de difficulté est pris en compte en amont (on évite les références culturelles trop marquées, etc.), mais ensuite tous les documents proposés sont similaires. Par contre à l'oral, nous avons remarqué que le genre textuel était important, et que nécessairement, il faut entraîner l'auditeur à comprendre la parole lue rapidement, sans redondances, mais sans imperfections non plus, et à comprendre la parole spontanée (la partie où parle Trintignant a posé plus de problème).

- c. Peut-on imaginer une méthode entièrement inductive sans guidage explicite mais uniquement des aides à la demande, comme cela a été fait pour l'écrit?

À cette 3^e question, je répondrais volontiers non. En effet, je crois que contrairement à l'écrit, l'oral a besoin d'un entraînement à la perception. Certes, on peut penser que la familiarisation avec le "paysage sonore" de l'autre langue (Guimbretière, 2001) se fera progressivement en écoutant beaucoup de documents. Mais cette solution de type quantitatif n'est pas économique, par manque de temps et de moyens. On pourrait aussi attendre que les apprenants découvrent tout seuls les règles de passage, après avoir observé plusieurs cas. Mais là aussi, cela risque d'être long. Nous sommes en effet des êtres visuels (83% de notre perception) et l'oral est fugace donc plus difficilement mémorisable. Par conséquent, je pense

⁹ C'est la solution décrite par J.-M. Debaisieux, dans ce même volume, p. 109.

qu'un guidage permettrait de faire accéder plus rapidement l'apprenant à la mémorisation, car n'oublions pas qu'il s'agit de comprendre certes mais aussi d'apprendre la langue en réception¹⁰.

Nos expériences ont porté sur des genres oraux variés, certes, mais relevant tous d'un type de communication sans interaction. Or quand on parle d'*intercompréhension*, la première définition que l'on donne est souvent: "pouvoir parler dans sa langue et comprendre celle de l'autre". L'objectif de l'*intercompréhension*, dans sa deuxième acception de méthodologie d'apprentissage qui exploite les ressemblances, c'est d'arriver à une situation communicative où *intercompréhension* prenne son premier sens de compréhension mutuelle plurilingue. Et la situation idéale serait un niveau C1 à l'oral, c'est-à-dire un niveau de connaissance de la langue de l'autre, en réception, où on n'a plus besoin de passer par sa langue maternelle pour comprendre! On arrive au paradoxe définitionnel: quand on s'intercomprendra vraiment, on n'aura plus besoin d'*intercompréhension* selon la deuxième acception du mot! Mais pour y arriver, il est nécessaire de compléter une étude comme celle que nous avons conduite par des recherches sur les moyens de préparer des apprenants à l'interaction, ce qui implique d'inclure nécessairement les dynamiques pragmatiques et culturelles¹¹.

Références bibliographiques

- Liens internet vérifiés au 31 juillet 2009
- BLANCHE BENVENISTE Claire (1991), *Le Français parlé, Études grammaticales*, Paris, Éditions du CNRS.
- BONATTI Luca, PEÑA Marcela, NESPOR Marina, MEHLER Jacques (2005), "The role of consonants and vowels in continuous speech processing", *Psychological Science*, 16.6, pp. 451-459.
- DABÈNE Louise (1995), "Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires?", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 98, Paris, Didier, p.103-112. <http://www.fdlm.org/fle/article/340/jamet.php>.
- GREMMO Marie-José, HOLEC Henri (1990), "La compréhension orale: un processus et un comportement", in GAONACH D. (éd), *Acquisition et utili-*

¹⁰ Vanessa Castagna arrive aux mêmes conclusions, voir ce même volume, p. 185.

¹¹ Cette remarque recoupe les contributions de Eugenia Sainz p. 125, Alvarez & Degache p. 149, et Balboni sur l'intercommunication, p. 197.

- sation d'une langue étrangère, *Le Français Dans le Monde*, Recherches et Applications, fév-mars, Paris, Hachette, p 30-40.
- GUIMBRETIERE, Elisabeth (2001), "La prosodie: un passage obligé pour la compréhension orale", in CARTON F. (éd), *Oral: variabilité des apprentissages, Le Français dans le monde*, Recherches et applications, janvier, Paris, CLE International, pp. 153-159.
- JAMET Marie-Christine (2005a), "Le strategie cognitive nel processo d'intercomprensione", in BENUCCI A. (a cura di), *Intercomprensione e glottodidattica*, Torino, UTET, pp.116-131.
- JAMET Marie-Christine (2005b), "L'intercompréhension orale entre langues voisines: réelle possibilité ou illusion?", in BORG S. & DRISSI M. (éds) *Approches pédagogiques et instruments didactiques pour le plurilinguisme, Synergies Italie*, n° 2, Torino, Gerflint, pp.61-68. <http://cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie2/jamet.pdf>
- JAMET Marie-Christine (2007), *À l'écoute du français. La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Coll. Giessener Beiträge zur Fremssprachendidaktik, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Publicazione on line dei dati della ricerca: www.venus.unive.it/jametmc.
- JAMET Marie-Christine (2007), "La transparence sonore du lexique: de l'expérimentation au calcul d'un indice", in CAPUCHO F., ALVES P. MARTINS A., DEGACHE C., TOST M. (eds), *Diálogos em Intercompreensão*, Lisboa, Universidade Catolica Editora, pp. 333-346 ou CDrom (2^a edizione) pp. 395-408.
- LADO Robert (1971 [1957]), *Linguistics across Cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- MOREL Marie-Annick, DANON-BOILEAU Laurent (1998), *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français oral*, Paris, Ophrys.
- PALLIER Christophe, Mehler Jacques. (1997), "Language specific listening", *Trends in cognitive science*, vol 1, n° 4, july., Elsevier Science ltd, pp. 129-132.
- POLIVANOV Evgenij (1968), "La perception des sons d'une langue étrangère", *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 4: Réunion phonologique internationale tenue à Prague (18-21 décembre 1930), Prague, 1931; Kraus Reprint.
- PORQUIER Rémy (1984), "Communication et apprentissage des langues", in PY B., (éd), *Acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Presses universitaires de Vincennes, pp.17-47.
- TOMATIS Alfred (1991), *Nous sommes tous nés polyglottes*, Paris, Fxot.