

N° 340

JUILLET-AOÛT, 2005

# Le français dans le monde

Revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français

DOSSIER

## FESTIVALS en ÉCLAT

### Actualité

Angelin Preljocaj  
Bernard Faivre d'Arcier  
Jean-Paul Sartre (1905/2005)

L'intercompréhension  
des langues romanes

Les fiches  
pédagogiques

FIPF  
CLE  
INTERNATIONAL

ISSN 0015-9395



9 782090 370294

6 Brèves JEAN-CLAUDE DEMARI

## ENTRETIEN

8 « La danse, c'est de la pensée en mouvement »  
Entretien avec Angelin Preljocaj  
PROPOS RECUEILLIS PAR FRANÇOISE PLOQUIN

## UNIVERS DU FRANÇAIS

10 En direct des associations  
Colombie, Cameroun, Algérie, Grèce, Israël...  
JACKSON NIJKÉ

12 Colloques et congrès  
Congrès régional Europe  
R. GEVAERT, J. ZIELINSKA, LA RÉDACTION  
Congrès régional Asie-Pacifique  
LA RÉDACTION  
Journée de la Francophonie en Biélorussie  
ALEXANDRE MARTINETTI

15 Concours : Les concours de la FIPF J.-C. DEMARI

16 Les mots du mois  
Objectif, arrogance, science ALAIN REY

18 Enseignement bilingue  
Finlande : les tribulations du français hyperboréen  
PASCAL MOULARD

20 Parler du jour : « Elle bève » LOUIS-JEAN CALVET

21 Portrait : Le capitaine Björn Larsson MARION URBAN

22 Humour / Les Français tels qu'ils sont  
*Tartuffe 2005* EUGÈNE COLLILIEUX

## FORMATION

23 LE POINT DIDACTIQUE  
Parler dans sa langue, comprendre celle de l'autre

23 Langues : renforcer l'esprit de famille  
FRANÇOISE PLOQUIN

25 Accepter l'approximation dans  
l'apprentissage CLAIRE BLANCHE-BENVENISTE

26 L'intercompréhension :  
une expérience italienne ELISABETTA BONVINO

29 Les langues romanes avant le collège  
SANDRINE CADDEO

31 L'intercompréhension orale  
en expérimentation MARIE-CHRISTINE JAMET

34 Débutants : Enseigner en première année  
LI HONGFENG

36 Grammaire : Discours rapporté dans les guides  
de voyage KANUNGRAT CHANSURIYA

38 Français de spécialité  
Tous égaux devant le formulaire ? ANNE RAMADE

40 Enquête  
Faire vivre les langues hors de l'école  
W. DECOO, M. SIMONS, J. COLPAERT

## DOSSIER

43 Festivals en éclat

44 Panorama : NOS festivals GILLES CASTRO

46 Les arts de la rue ANNE RAMADE, GILLES CASTRO

47 Entretien avec...  
Bernard Faivre d'Arcier : encourager la création  
et élargir le public PROPOS RECUEILLIS PAR FRANÇOISE PLOQUIN

48 Gros plan sur...  
Les Vieilles Charrues : kézaco ? JEAN-FRANÇOIS ROCHARD  
Le festival éclaté : Calvi, le festival du vent  
GILLES CASTRO  
Les rencontres musicales de Haute-Provence  
ANNE-LAURE GONIN

50 Quand les cultures dialoguent...  
DOMINIQUE ROLLAND

52 Québec : une culture de festivals FRANÇOIS BLAIN

## CULTURE ET SOCIÉTÉ

55 Gros plan sur...  
Michel Onfray : *Traité d'athéologie* ARIANE BUISSET

56 Anniversaire : Peut-on être sartrien aujourd'hui ?  
ALFREDO GOMEZ-MULLER

58 Littérature  
Romans JEAN-LOUIS JOUBERT, ÉMILIE DE FAUTEREAU,  
Livres de poche CLAUDE OLIVIÉRI

61 Télévision  
La télévision numérique terrestre THIERRY LANCEN

62 Cinéma  
*De battre mon cœur s'est arrêté* MICHEL ESTEVE  
*Man to man* BÉRENICE BALTA

64 Multimédia : Travailler autrement ODILE AMBRY

65 Jeunesse : « Jobs d'été » : de vrais emplois ? ANNE RAMADE

66 Musique  
Biréli Lagrène : avec Django EDMOND SADAKA  
Luke : être ou ne pas être Noir Désir JEAN-CLAUDE DEMARI

68 Évènement  
Pour une Europe de la culture FRANÇOISE PLOQUIN

70 Civilisation  
Voix et images de France CLAUDE BOURGEOIS

## DOCUMENTATION

71 Essais : Francophonie, société, langue, littérature,  
langages, éducation  
MARIE-CHRISTINE SIMONET, PHILIPPE HOUBAN, HENRI BESSE, ARIANE BUISSET, JEAN-CLAUDE BEACCO, JEAN-PIERRE GOLDENSTEIN, LOUIS-JEAN CALVET, JEAN DUVERGER

# L'intercompréhension orale en expérimentation

MARIE-CHRISTINE JAMET (Italie)

*Les expériences les plus probantes d'intercompréhension entre langues romanes ont été menées à partir de la compréhension des écrits. Qu'en est-il pour l'oral, plus divers selon la voix, le rythme et l'accent ? Voici les intéressants résultats d'une recherche-action menée auprès d'Italiens aux prises avec le français.*

Lorsqu'on est amené à donner une définition empirique et rapide du concept d'intercompréhension entre langues voisines, on dit souvent spontanément que l'intercompréhension est en œuvre lorsque chacun parle dans sa langue et que l'autre comprend. C'est-à-dire qu'on se place d'emblée dans le cadre d'un échange communicatif réciproque où le canal serait oral. Or cette situation communicative, qui apparaît la plus naturelle, constitue sans doute l'objectif didactique le plus élevé à atteindre, sinon on ne s'expliquerait pas pourquoi les premières méthodes d'intercompréhension apparues<sup>1</sup> ont privilégié l'écrit. Pourtant, apprendre à comprendre l'oral en langue voisine apparaît au moins aussi utile que de savoir lire en LE proche, non seulement en interaction – situation idéale – mais dans de très nombreuses situations où l'auditeur écoute seulement, qu'il soit le destinataire direct du message (écouter un cours, des informations radio, des messages d'information, etc.), ou le témoin de l'échange (film). Par conséquent les besoins sont aussi pressants que ceux qui ont présidé à la création de méthodes pour l'écrit<sup>2</sup>.

Plusieurs questions de fond se posent alors sur la possibilité d'utiliser les ressemblances interlangues pour apprendre plus vite à comprendre une langue voisine parlée. Les premières concernent la spécificité de la dimension orale du langage et les mécanismes d'apprentissage de la compréhension orale : l'écrit est-il plus facile en soi que l'oral dans le cas de langues appartenant à une même souche linguistique ? L'apprentissage de la compréhension en langue étrangère proche serait-il inversé par rapport à l'ordre naturel de l'acquisition en langue maternelle qui part évidemment de l'oral ? En quoi consistent les

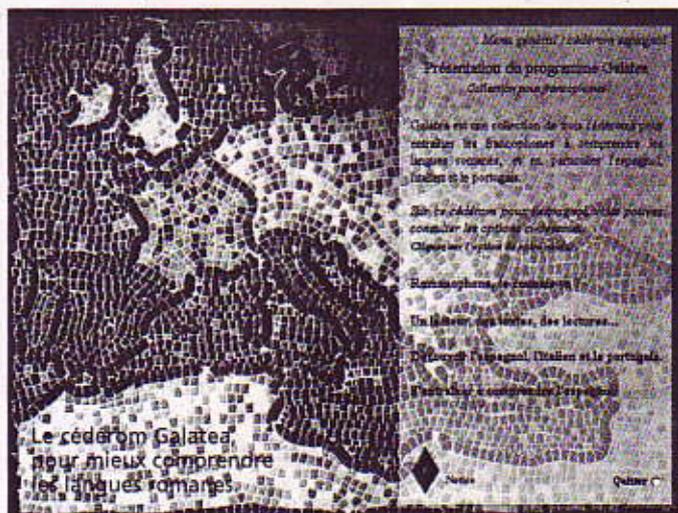
difficultés de l'oral pour un apprenant étranger en langue voisine ?

Un second groupe d'interrogations relève de la méthodologie. Deux options ont été choisies pour les méthodes fondées sur l'écrit : la simultanéité de l'apprentissage de plusieurs langues étrangères proches comme principe organisant les séquences d'apprentissage (par exemple, EuRom4 prévoit des séances de 1h30, avec 30 minutes par langue étrangère), ou bien l'apprentissage d'une seule langue cible à la fois (Galatea), l'existence de plusieurs outils parallèles permettant, si on le souhaite, d'apprendre plusieurs langues en succession immédiate. Lequel de ces choix sera-t-il le plus pertinent pour l'intercompréhension orale ? En outre, toutes ces méthodes ont choisi de travailler sur des documents écrits complexes, la compétence de compréhension se construisant progressivement en terme quantitatif : au début on comprend peu, à la fin, on comprend presque tout. L'apprenant est autonome et les aides sont fournies sur demande. Cela est-il envisageable pour l'apprentissage de l'oral ?

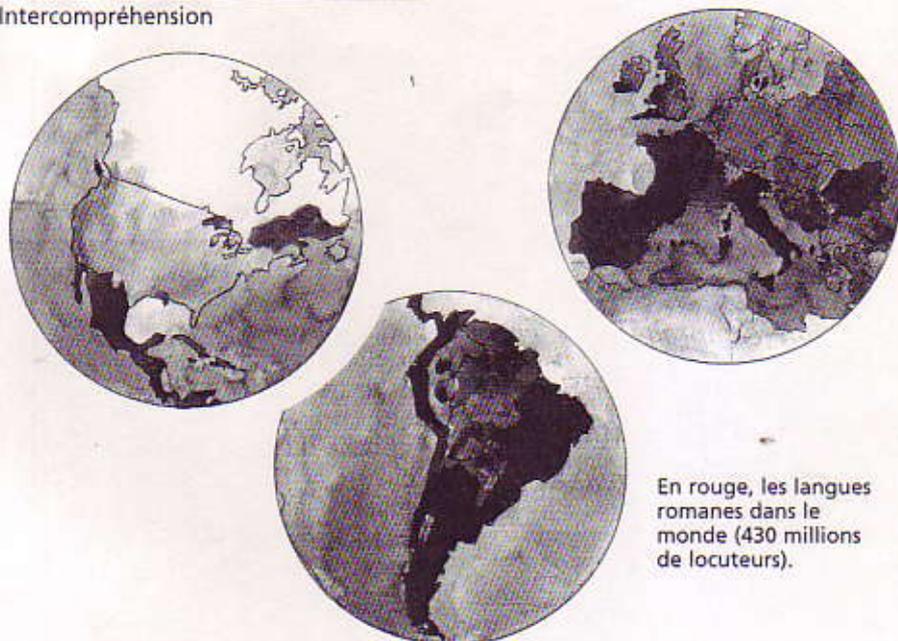
## Face aux mots congénères

C'est pour tenter de répondre à ces questions que nous avons monté deux expériences dont nous escomptions tirer

quelques lignes de force pour orienter la création d'une méthode d'entraînement à la compréhension de l'oral<sup>3</sup>. La première expérience, de matrice plus psycholinguistique sur la perception des mots, a consisté à faire reconnaître à deux groupes d'informateurs – des adultes et des adolescents n'ayant jamais appris le français – 200 mots français de même origine que le mot italien correspondant (mots congénères). Ces mots répondaient à nos hypothèses concernant leur longueur, le rôle de la première syllabe dans le décodage, le rôle lexical des consonnes, le poids des phonèmes inexistant dans la LM, le poids des différences phonétiques entre le mot de la LE et le mot de la LM. Ils étaient lus deux fois à haute voix, et les informateurs étaient invités à écrire le mot italien qui leur semblait correspondre. Une liste de ces mêmes mots écrits était ensuite distribuée afin que les informateurs indiquent ceux qu'ils n'avaient pas reconnus à l'oral mais qu'ils comprenaient à l'écrit, ceux qu'ils avaient compris d'une certaine façon à l'oral et auxquels ils attribuaient un autre sens en les voyant



écrits, et enfin ceux qui leur demeuraient opaques : de la sorte, on pouvait comparer la compréhension orale et écrite. Les résultats ont été extrêmement satisfaisants en ce sens que sur 200 mots, une moyenne de 67 % des mots congénères



En rouge, les langues romanes dans le monde (430 millions de locuteurs).

ont été reconnus après leur audition hors contexte avec une meilleure performance pour le groupe des adultes que pour celui des adolescents. Nous savons que cela ne signifie pas que ces mêmes mots seront reconnus dans la chaîne verbale, mais nous savons que là où il y a eu difficulté, *a fortiori* il y aura difficulté dans la chaîne, sauf cas particulier de non perception comblée par les inférences à partir du contexte. Les présupposés pour l'intercompréhension orale sont bien là : quoique les signifiants sonores divergent davantage que les signifiants écrits pour des mots congénères – d'où la preuve de la plus grande facilité de l'écrit – les locuteurs sont en mesure, spontanément et sans connaître la langue cible, d'appliquer des « règles de passage »<sup>4</sup> de nature phonétique en neutralisant les différences, ce qui leur permet de reconnaître dans le mot étranger un mot de leur propre langue. Ils parcourent ainsi en quelques centièmes de seconde des évolutions bien connues de la phonétique historique.

### Face au discours authentique complexe

Notre deuxième expérience a porté sur la compréhension orale du discours authentique complexe en situation non interactive sur des étudiants ayant « oublié » le français appris au collège. Les 12 documents radiophoniques retenus ont été sélectionnés en faisant varier leur nature textuelle : écrit lu vs oral spontané, monologue vs dialogue, la position de l'auditeur étant de la

réception pure sans possibilité d'interférer dans l'acte communicatif dont il est témoin. Pour évaluer la compréhension, nous avons opté pour le rappel à voix haute en langue maternelle, c'est-à-dire la reformulation d'abord générale puis morceau par morceau, la longueur du morceau pouvant varier entre le groupe de mots, la phrase, le paragraphe, au gré de l'auditeur et de sa mémoire, le nombre d'écoutes n'étant pas limité. Les informateurs étaient en outre invités à dire ce qu'ils pensaient de la tâche qu'ils étaient en train d'accomplir, d'exprimer donc leur pensée à voix haute (*thinking aloud protocol*), ce qui nous a donné des indications supplémentaires sur les stratégies adoptées. Les résultats obtenus nous ont permis de dégager plusieurs lignes de force.

Tout d'abord, la compréhension du document oral complexe, même dans le cadre de l'intercompréhension, reste limitée. Malgré les prémisses favorables de notre première expérience, notre seconde expérience a montré que des auditeurs peu expérimentés arrivent avec difficulté à percevoir le fil conducteur du document, au-delà de la thématique qui, elle, est d'ordinaire saisie, et que sans intervention didactique, les progrès dus à la simple exposition à la LE ne sont pas significatifs. Le texte est perçu par bribes, mais le ciment qui fait du texte un message communicatif est rarement présent. Contrairement à l'écrit, la stratégie du « *guessing game* »<sup>5</sup> ne peut dépasser une certaine ampleur spatio-temporelle, et les données trop lointaines dans le temps s'effacent de la mémoire à court terme qui s'engorge si elles n'ont

pu être traitées assez vite. Nous avons tenté d'évaluer le poids des différentes composantes de l'oral à partir d'une analyse des erreurs et des stratégies observées par nous ou décrites par l'auditeur : la vitesse et le problème de l'articulation dans la chaîne qui complique la segmentation en unités discrètes (chute des e muets, resyllabation, etc.) – ces mêmes unités qui, à l'écrit, sont largement reconnues –, l'accumulation des voyelles nasales, la structure de la phrase (structures clivées ou semi-clivées, dislocations, reformulation progressive du discours), le poids informationnel de l'ensemble sont autant de facteurs déterminants. La comparaison avec la compréhension du même document à l'écrit a montré comment des pans entiers de texte opaques à l'oral s'éclairaient soudain à l'écrit. Toutefois lorsque la compréhension fonctionne, nous avons pu voir que les principes d'association des mots congénères dégagés dans la première expérience étaient appliqués.

### Pour un entraînement progressif

Ceci ne signifie donc pas que le développement de la compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension soit utopique en soi. Mais il est sans doute utopique de proposer pour l'oral des méthodes symétriques de l'écrit. Pour l'oral, il nous semble qu'un parcours gradué impliquant un entraînement progressif est nécessaire afin d'accélérer les opérations mentales de passage d'une langue à l'autre. La gradation concerne la nature des discours proposés, les objectifs d'écoute et l'intervention pédagogique.

En ce qui concerne la nature des documents oraux, deux choix doivent être opérés : vidéo vs audio pur, et document authentique vs document pédagogique. La vidéo a l'avantage d'ancrer la compréhension dans une situation visuellement compréhensible, mais a peut-être le tort de diminuer l'effort d'attention auditive. Le document authentique a l'avantage d'avoir une intonation exacte, le document simulé court le risque de bavures intonatives<sup>6</sup>. Le document authentique ne contrôle pas la progression des difficultés, le document simulé peut mieux cibler l'apport linguistique sur les difficultés présumées des apprenants. C'est un vieux débat de concepteurs de méthode qui n'avait pas lieu pour l'apprentissage de l'écrit en

langue proche<sup>7</sup> et qui reparait nécessairement pour l'apprentissage de l'oral. Les méthodes existantes pour l'oral (Galatea Barcelone, Minerva) ont choisi la simulation en vidéo. On pourrait choisir l'audio pur authentique – solution plus économique et plus facile à mettre en place – comme nous l'avons fait pour notre expérience, en tenant compte cependant de nos résultats, à savoir :

- la durée du document ne peut excéder une minute ;

- le poids informatif doit être limité (un seul thème plus long plutôt que plusieurs courts mais déconnectés) ;

- les documents où les fonctions conatives et phatiques sont prévalentes sont plus faciles ;

- les documents conçus pour l'écrit et lus (journal, chronique) sont plus difficiles (absence de redondance, incises, inversions, etc.) que les textes élaborés directement pour l'oral, à condition que les « défauts » de l'oral (faux départ, abandons de phrase, hésitations, reformulations, etc.) ne soient pas quantitativement significatifs<sup>8</sup> ;

- la langue trop familière comportant une quantité plus grande d'expressions figées dont l'interprétation n'est pas récupérable à partir des éléments congénères est à exclure.

En termes d'objectifs d'écoute, on a le choix entre deux parcours. Ou bien on travaille à fond sur chaque document qui à la fin de la séance sera entièrement compris<sup>9</sup>. Ou bien on gradue la difficulté au long de la session d'apprentissage : on commence par faire de l'écoute de

type sélectif sur message bref, puis on propose des discours un peu plus longs où il faut repérer quelques informations seulement. Cela a l'avantage de travailler sur la perception du « paysage sonore »<sup>10</sup>, c'est-à-dire d'habituer l'oreille à entendre la LE, sans pour autant surcharger l'effort cognitif de repérage. Par la suite, on travaille sur la compréhension pointue de quelques passages seulement, et enfin progressivement, on arrivera à une compréhension de plus en plus fine sur toutes les sous-parties. Parallèlement la longueur des discours et leur complexité s'amplifient. Nous penchons pour cette seconde solution.

### Anticiper les difficultés

Du point de vue pédagogique, comment concevoir l'aide ? Il nous semble qu'il est plus économique d'anticiper les difficultés de l'apprenant plutôt que de fournir un secours à la demande. En rendant l'apprenant conscient de phénomènes dont on sait qu'ils lui poseront problème, on l'aide à construire des stratégies cognitives pour faciliter les transferts positifs. Le rôle de l'écrit dans une approche orale entre dans la problématique de la facilitation. On sait que la subvocalisation dans le processus de lecture est important et par conséquent les méthodes pour l'écrit proposent aussi des versions oralisées de leur texte. Et si l'écrit servait l'oral ? Que les étudiants travaillant sur l'oral aient besoin d'une image visuelle a été démontré (Hédiard 1997)<sup>11</sup>. On peut donc envisager plusieurs combinaisons. Dans le cas d'un apprentissage des compétences réceptives séparées, l'écrit servirait d'aide pour l'oral après les aides de type phonique (scansion, ralentissement, etc.) ou inférentiel (pense à X...). Une deuxième hypothèse serait d'aborder l'oral après avoir appris à se débrouiller à l'écrit avec les méthodes déjà connues. L'effort cognitif porterait exclusivement sur la dimension orale, puisque les bases de la morphosyntaxe et les principes de compréhension du lexique seraient déjà acquis : les compétences seraient toujours séparées mais en succession. Troisième hypothèse : une approche intégrée des deux compétences réceptives écrite et orale en parallèle. L'écrit n'apparaîtrait pas comme dans les méthodes

traditionnelles comme transcription des dialogues de départ, mais des documents écrits et oraux pourraient alterner sur un même thème afin de limiter l'effort cognitif.

Enfin dernière question : le développement de la compréhension orale fondée sur les mécanismes d'intercompréhension est-il envisageable simultanément sur plusieurs langues ? Nous ne pouvons apporter de réponse à la suite de notre seule étude portant sur le couple de langue français/italien. Mais, ce qui nous apparaît comme une richesse pour l'écrit, à savoir l'apprentissage simultané (en parallèle ou en succession immédiate), nous semble difficile *a priori* pour l'oral : sans doute serait-il plus profitable de procéder par étapes afin de se familiariser précisément avec le « paysage sonore » de chaque langue, préalable de la compréhension orale. Une idée pourrait être alors de partir de la langue la plus proche du point de vue auditif de celle de l'apprenant pour arriver à la plus lointaine.

### Un champ ouvert pour la recherche-action

L'intercompréhension orale : réelle possibilité ou illusion ? La balance penche donc en faveur du premier terme, comme l'a démontré notre étude pré-didactique que devraient maintenant venir corroborer des données expérimentales portant sur un parcours d'apprentissage réel à tester. Cela peut être fait à partir des quelques outils pédagogiques existants pour l'oral ou d'un outil didactique nouveau à réaliser sur la base même des indications que nous avons données. La recherche et la recherche-action dans le domaine de l'intercompréhension de l'oral ont encore beaucoup à explorer. ●

MARIE-CHRISTINE JAMET,  
Université Cà Foscari Venezia

1. EuRom4 (1999), Galatea (2000-2001-2003), EuroComRom(2000-2002édition pour l'Italie)
2. Outre le cd-rom de Galatea (2001) créé par l'équipe de Barcelone, la dimension orale commence à être prise en compte dans des projets tout juste terminés ou en cours – comme *Ariadna* (multimedia pour lycéens développant l'écrit et l'oral), *Minerva* (situations de survie pour un jeune Erasmus allant à l'étranger, oral), ou *Itinéraires romans* (modules d'enseignement simultané destinés aux enfants en accès libre sur la toile, écrit et oral, Union Latine).
3. Les résultats dont nous faisons état ici sont l'aboutissement de notre travail de recherche de doctorat en linguistique et didactique des langues : (2004), *A l'écoute du français, la compréhension orale dans le cadre de l'intercompré-*

