

GIESSENER BEITRÄGE ZUR FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Marie-Christine Jamet

À l'écoute du français

La compréhension orale dans le cadre
de l'intercompréhension des langues romanes

GIESSENER BEITRÄGE ZUR FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Herausgegeben von Lothar Bredella, Herbert Christ,
Michael K. Legutke, Franz-Joseph Meißner
und Dietmar Rösler

Marie-Christine Jamet

À l'écoute du français

La compréhension orale dans le cadre
de l'intercompréhension des langues romanes

gnV Gunter Narr Verlag Tübingen

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

© Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik
im Narr Francke Attempto Verlag Tübingen 2007

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Werkdruckpapier.

Internet: <http://www.narr.de>
E-Mail: info@narr.de

Druck: M + W Druck GmbH, 35440 Linden
Printed in Germany

ISSN 0175-7776
ISBN 978-3-8233-6331-6

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	8
Chapitre 1. Les mots et leur forme sonore : implications pour l'intercompréhension	15
1.1 Le concept de transparence	15
1.2 Les unités minimales de la perception : français et italien en regard	18
1.2.1 Les phonèmes	19
1.2.1.1 Les voyelles	
1.2.1.2 Les consonnes et les semi-consonnes	
1.2.2 Les syllabes du français et l'accent de mot	23
1.3 Les apports des recherches sur la perception des mots	26
1.3.1 Les indices acoustiques	26
1.3.2 Les indices linguistiques : le rôle des consonnes	27
1.3.3 Le rôle de la 1 ^e syllabe dans la sélection lexicale	28
1.3.4 Le rôle d'une représentation abstraite dans le décodage	29
1.4 Hypothèses pour la perception des mots dans une langue voisine inconnue	31
Chapitre 2. Inter-comprendre des mots isolés : un test de reconnaissance de mots français par des italophones	33
2.1 Les objectifs et la mise en place du test	33
2.1.1 Les informateurs	34
2.1.1.1 Le groupe des adolescents.....	34
2.1.1.2 Le groupe des adultes	34
2.1.2 La liste des mots	35
2.1.3 La passation du test	40
2.2 Les résultats quantitatifs	41
2.2.1 Observations générales.....	41
2.2.1.1 Le mode de passation	41
2.2.1.2 Les réactions	41
2.2.1.3 Les indications facultatives	41
2.2.2 Nombre de mots reconnus par informateur	42
2.2.3 Nombre de personnes ayant reconnu les mots	43
2.3 Analyse des résultats	44
2.3.1 Nombre de phonèmes communs	46
2.3.2 Mots courts, mots longs	47
2.3.3 Les voyelles divergents	48
2.3.3.1 Les voyelles médianes	48
2.3.3.2 Le 'e caduc'	49
2.3.3.3 La voyelle médiane /y/	50
2.3.3.4 Les voyelles nasales	50
2.3.3.5 D'autres voyelles	54
2.3.4 Les consonnes divergentes	55
2.3.5 Le rôle de la première syllabe	56
2.4 Les stratégies de reconnaissance	58
2.4.1 Types de stratégies observées	58

2.4.2	Vers un indice de transparence sonore	61
Chapitre 3. Les spécificités du discours oral : une perspective comparative		62
3.1	Le domaine du discours oral	63
3.1.1	La place de l'auditeur en réception	64
3.1.1.1	In praesentia	64
3.1.1.2	In absentia	65
3.1.2	La nature de l'émission : lu vs parlé	67
3.1.3	La nature textuelle du discours	68
3.2	Transparence et opacité de la chaîne sonore	71
3.2.1	Liaisons, enchaînements, modifications phonétiques	71
3.2.1.1	La liaison	71
3.2.1.2	L'enchaînement	73
3.2.1.3	Les déformations	74
3.2.2	Facteurs prosodiques et diction	76
3.2.2.1	L'accentuation	76
3.2.2.2	L'intonation	77
3.2.2.3	Discours lu, discours en cours d'élaboration	80
3.3	Transparence et opacité de la chaîne syntagmatique	85
3.3.1	Transparence sonore des 'petits mots'	86
3.3.1.1	Les articles	86
3.3.1.2	Les possessifs	87
3.3.1.3	Les démonstratifs	88
3.3.1.4	Les pronoms personnels	89
3.3.1.5	Les relatifs et interrogatifs	89
3.3.1.6	Les prépositions	90
3.3.1.7	Les conjonctions	90
3.3.1.8	Les indéfinis et quantificateurs	90
3.3.1.9	Les marques de négation	91
3.3.2	L'accord et la flexion dans la chaîne	92
3.3.2.1	L'accord en genre et en nombre	92
3.3.2.2	La flexion	92
3.3.3	La structuration de l'énoncé	93
3.3.3.1	Complexité syntaxique et quantité d'informations	94
3.3.3.2	Constructions clivées ou pseudo-clivées et dislocations	94
3.3.3.3	La construction progressive de l'énoncé spontané	96
Chapitre 4 Comprendre et intercomprendre : une question de stratégies		101
4.1.	De la perception à la compréhension de l'oral	102
4.1.1	La reconnaissance des mots dans la parole continue	103
4.1.2	La compréhension du discours	105
4.1.2.1	Les apports des recherches sur la mémoire	106
4.1.2.2	Les modèles 'linguistiques'	109
4.1.2.3	Les modèles 'stratégiques'	111
4.2.	La compréhension en LE/L2 et son évaluation	114
4.2.1	Études expérimentales en LE/L2	114
4.2.2	Études expérimentales en LE- langue voisine inconnue	116

4.2.2.1 Problèmes et stratégies de décodage à l'écrit	117
4.2.2.2 Problèmes et stratégies de décodage de l'oral	122
4.2.3 Évaluation des performances et des stratégies	124
4.2.3.1 Les différents niveaux de performance	126
4.2.3.2 Les techniques d'évaluation pour l'oral	127
4.2.3.3 Les modalités d'évaluation pour l'oral	129
Chapitre 5. Comprendre des documents radiophoniques. Études de cas	131
5.1 La mise en place du test	131
5.1.1 Notre choix de discours radiophoniques	131
5.1.2 Les objectifs	135
5.1.3 Les informateurs	136
5.1.4 Les séances d'écoute et la méthodologie	137
5.2 Analyse des résultats	140
5.2.1 Compréhension globale : rappel libre et guidé	140
5.2.1.1 Observations croisées des performances et stratégies	141
5.2.1.2 Le travail de décodage et d'assignation du sens	150
5.2.1.3 Les facteurs de facilitation ou de complication	151
5.2.2. Compréhension linéaire : rappel libre et guidé	152
5.2.2.1 Les transferts positifs	153
5.2.2.2 Repérage des signifiants et pas des signifiés (+ Sa – Sé)	155
5.2.2.3 Difficultés à percevoir les signifiants (– Sa – Sé, ou – Sa + Sé)	157
5.2.2.4 Difficultés d'ordre syntaxique	160
5.2.2.5 Les stratégies de compréhension	162
5.2.3 Évaluation finale de la compréhension par document	164
5.3 Conclusions de l'expérimentation	167
5.3.1 Comment a fonctionné la compréhension	167
5.3.1.1 L'influence de la linéarité du discours	168
5.3.1.2 Lexique vs syntaxe	170
5.3.1.3 L'influence des marques de l'oral	170
5.3.1.4 Les stratégies	171
5.3.2 Comment a fonctionné l'intercompréhension	171
5.3.3 Quelques observations pour une méthode	172
5.3.3.1 La technique des retours en arrière	172
5.3.3.2 Le support du questionnaire	172
5.3.3.3 L'aide de la transcription écrite	173
5.3.3.4 L'aide extérieure	173
Conclusion	
Quelques propositions pour une didactique de l'intercompréhension orale	174
Bibliographie et sitographie	180
Conventions de transcription et remerciements	195
Annexes 1 et 2 disponibles sur : www.venus.unive.it/jametmc	
(Analyse des tests de compréhension de mots isolés. Analyse linguistique des documents radiophoniques . Transcriptions des entretiens de l'expérimentation)	

INTRODUCTION

Et si l'intercompréhension était une anti-Babel ? Un rêve où le fait que chacun parle une langue différente de celle des autres ne soit plus une punition divine puisque cela n'empêcherait pas de se comprendre ? Avec près de 7000 langues dans le monde, l'entreprise semble illusoire. Et pourtant, si on raisonne en termes de familles de langues, le rêve apparaît plus réaliste, et les gens qui parlent des langues proches le savent bien intuitivement. La croyance que les langues voisines sont plus faciles à apprendre est bien ancrée et détermine souvent les choix d'apprentissage à l'école. Si on découvre vite que cette facilité n'est que superficielle lorsqu'il s'agit de bien parler, écrire ou traduire, en revanche pour comprendre, la proximité est certainement un facteur facilitant. Si l'on exploitait sciemment ce phénomène, si tous les locuteurs d'une même famille linguistique apprenaient à comprendre les autres langues de la même famille, l'intercompréhension serait donc possible. Chacun pourrait s'exprimer dans sa langue, avec précision et nuances, et être compris. À l'intérieur du groupe roman, plus de 650 millions de locuteurs à travers le monde pourraient se comprendre. Le projet est séduisant, car chacun sait que la communication est plus limitée lorsque deux interlocuteurs utilisent dans leur échange une langue tierce, le plus souvent imparfaitement maîtrisée. Lorsque les circonstances ne laissent pas le choix, connaître une langue tierce est une grande richesse, mais lorsque la communication pourrait être considérablement plus riche par un autre moyen, il apparaît regrettable de se contenter de moins quand on pourrait avoir plus. En des termes plus prosaïques, qu'un Italien et un Français se parlent en anglais lorsqu'ils négocient un échange commercial, c'est simplement dommage. Le principe qu'on puisse communiquer en s'exprimant dans deux langues différentes n'est pas utopique en soi comme les études sur le bilinguisme l'ont montré ; la communication ne semble pas souffrir de l'usage de deux codes distincts simultanément à l'intérieur d'une même cellule familiale par exemple. La difficulté pour appliquer ce principe à l'échelle des pays parlant des langues différentes affines réside en réalité dans l'institution officielle d'une véritable formation à l'intercompréhension, c'est-à-dire dans des choix politiques.

En Europe, continent multilingue par excellence en train de bâtir une unité politique, l'intercompréhension pourrait être un moyen pour développer, chez tous les citoyens, ce plurilinguisme que Claude Hagège appelle de ses vœux. Par sa notoriété scientifique, mais surtout par son aura médiatique, ce professeur de linguistique, ardent défenseur du droit de chaque langue à exister, fût-elle la plus minoritaire (toute langue étant une richesse anthropologique et culturelle par sa façon d'appréhender le monde, de comprendre la nature et d'exercer la créativité humaine), a fait progresser son idée petit à petit dans les consciences européennes (1992, F). Promouvoir le plurilinguisme va au-delà d'une simple défense identitaire contre l'« envahisseur » anglais. L'utilité d'une langue de relation est reconnue, mais la valeur de la diversité des langues et des cultures, source de richesse humaine, prévaut. Le Livre Blanc a déjà entériné le principe du plurilinguisme, en se donnant comme objectif que chaque citoyen

européen connaisse deux langues en plus de la sienne (1995)¹, de même que le conseil de l'Europe (R98/6) met en relief la nécessité d'une formation linguistique continue pour tout citoyen européen tout au long de sa vie. Beaucoup de recherches prouvent que la réflexion dans les milieux universitaires et éducatifs a été engagée, il y a plusieurs années déjà : elles portent sur l'enseignement précoce de la LE², sur l'enseignement d'une langue étrangère véhiculaire à travers l'enseignement d'une matière (connu sous le nom anglais de CLIL³), et sur l'intercompréhension, qui fait l'objet de notre réflexion dans ce travail.

Lorsque Claude Hagège, lui-même grand polyglotte, parle de plurilinguisme, il a probablement en tête une situation où un individu possède plusieurs langues en production et en réception – ce qu'un apprentissage précoce ou un enseignement véhiculaire facilite. Toutefois il apparaît difficile d'arriver à ce que tous les citoyens européens soient de vrais trilingues, maîtrisant trois langues de façon parfaite. C'est pourquoi, le Cadre Européen Commun de Référence a fixé six niveaux objectivement reconnus par tous les pays d'Europe, permettant de mieux cibler les apprentissages et de certifier les acquis. Ces niveaux se déclinent selon les différentes compétences générales (savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir apprendre) et langagières (compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique), et selon les différentes formes d'activités communicatives comme la réception, la production, l'interaction et la médiation, envisagées chacune sur le versant écrit et oral. Ils impliquent la reconnaissance de compétences partielles du point de vue quantitatif en fonction d'un sommet à atteindre, qui est la maîtrise d'une langue étrangère parallèle à celle qu'en aurait un locuteur de langue maternelle (niveau C2). C'est là une visée 'maximaliste', qui a toujours sous-tendu les apprentissages linguistiques dans le cadre scolaire notamment. Le Cadre Commun européen a simplement le mérite d'unifier les conceptions et les contenus dans les différents pays d'Europe, mais le principe reste celui d'arriver – un jour on l'espère – à une maîtrise parfaite.

Il existe pourtant une autre façon de concevoir l'apprentissage des langues si l'on entend le terme de compétences partielles non pas du point de vue quantitatif mais qualitatif, en dissociant, parce qu'elles sont par nature fondamentalement différentes du point de vue cognitif et langagier, les compétences de compréhension et les compétences de production, l'écrit et l'oral. C'est ce que rappelle Louise Dabène dans un article où elle retrace le parcours qui a conduit à développer des programmes d'intercompréhension (1995, G). Le principe du développement des compétences séparées implique que l'on sélectionne une ou deux compétences selon les objectifs d'apprentissage et les besoins du public, ce qui permet une formation plus souple. La possibilité de combinaison toutefois n'est pas symétrique. On pourra développer soit une seule compétence réceptive, à l'écrit ou à l'oral, ou bien les deux compétences réceptives à la fois, ou bien encore une compétence réceptive et la compétence productive qui lui est liée : apprendre à comprendre l'oral et à parler ou bien apprendre

¹ *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive.* <http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/lb-fr.pdf>

² Nous utiliserons désormais les sigles LE (langue étrangère), LM (langue maternelle), L2 (langue seconde).

³ Content & Language Integrated Learning

à lire et à écrire. Mais les compétences productives sont évidemment solidaires des réceptives : parler implique comprendre et écrire implique lire. On constate qu'on peut développer en langue étrangère un mécanisme d'apprentissage foncièrement différent de celui de la LM, car si dans sa langue, on n'apprend pas à lire puis à écrire sans savoir parler (du moins en situation non pathologique), il est tout à fait possible d'apprendre à lire ou à comprendre une LE sans jamais savoir la parler, et cela précisément parce qu'on sait déjà parler une autre langue : la sienne. Du reste, les recherches ont bien montré que tout apprentissage d'une autre langue, quel qu'il soit, se fait à partir de la LM, parce qu'on utilise ce que l'on sait déjà pour apprendre du nouveau. C'est à ce niveau que le concept de langues affines est utile. Les langues, on le sait, sont regroupées en grandes familles ; elles sont plus ou moins proches les unes des autres. Il existe des recherches en lexicométrie qui tentent de quantifier la plus ou moins grande proximité à l'écrit entre 95 langues indo-européennes (Dyen, Kruskal, Black⁴ 1992). Cette parenté peut avoir deux applications du point de vue pédagogique. La plus évidente est le fait que lorsque la LM est proche typologiquement de la langue cible, l'apprentissage de celle-ci n'est pas de même nature que si la LM est éloignée : il est facilité et plus rapide, notamment si l'on sait utiliser des techniques didactiques appropriées. En outre, puisque l'apprentissage est plus rapide, il peut être étendu à plusieurs langues de la même famille que la LM à la fois. L'autre application, qui est une extension de cette dernière suggestion, est qu'il est possible d'apprendre à comprendre plusieurs autres langues à la fois lorsqu'elles appartiennent à une même famille, même si celle-ci n'est pas parente avec celle de la LM, en développant des habiletés métalinguistiques de type comparatif : ainsi un locuteur de langue germanique aborde plusieurs langues romanes en parallèle, ou un locuteur roman aborde les langues germaniques en parallèle. Nous nous intéresserons pour notre part essentiellement au premier type d'approche dans la mesure où nous travaillons sur le couple de langue italien/français en contexte italoophone, mais nous envisagerons ponctuellement le second type.

C'est la combinaison de ces deux principes, d'une part le développement des compétences séparées et en particulier de la seule compétence de compréhension et d'autre part la proximité des langues, qui a donné lieu aux premières approches pédagogiques d'intercompréhension : limitées le plus souvent à la compréhension de l'écrit, elles n'en constituent pas moins un premier pas vers le 'rêve anti-babélique' énoncé plus haut. Citons, entre autres, les programmes Eurom 4 - le précurseur - Galatea puis Galanet, Minerva et Ariadna, Itinéraires romans, qui s'adressent à un public de langue romane. Citons encore EuroCom qui se décline dans ses différentes versions : EuroCom*Rom* pour les langues romanes, EuroCom*Ger* pour les langues germaniques et EuroCom*Slav* pour les langues slaves, et ICE (Intercompréhension

⁴ Dyen I, Kruskal J.B. & Black P. (1992) "An Indoeuropean classification : a lexicostatistical experiment", *Transactions of the American Philosophical Society* 82/5, Philadelphia, American Philosophical Society. www.ntu.edu.au/education/langs/ielex/headpage.html. L'Union Européenne est actuellement intéressée par ces recherches pour avoir des données objectives sur les regroupements de langues et choisir ensuite combien de langues deviendront officielles pour la rédaction des actes de l'Union, problème que l'entrée dans l'Union de nouveaux pays a fait ressurgir.

européenne) qui enseignent à comprendre plusieurs langues d'une même famille à des locuteurs dont la langue maternelle appartient à une autre famille⁵. En Europe en tout cas, ces approches d'intercompréhension représentent un atout énorme en direction du plurilinguisme. Par rapport aux autres types d'approche, enseignement véhiculaire et/ou précoce, qui nécessitent de repenser les systèmes éducatifs et qui prennent du temps avant de bénéficier des premiers résultats, les approches d'intercompréhension apparaissent beaucoup plus légères, plus faciles à mettre en place à différents niveaux, et nettement moins onéreuses. Les méthodes actuellement existantes ne sont pas lourdes en termes d'heures, et lorsqu'elles sont pensées en auto-apprentissage, elles ne sont pas lourdes non plus en termes d'investissements humains ou géographiques (professeurs, lieux de cours). Elles touchent pour l'instant un public adulte, directement concerné par le principe d'un apprentissage continu recommandé par et pour l'Europe, mais le principe serait facilement généralisable à l'école, en cours circonscrits et complémentaires, parallèlement à un apprentissage complet d'une ou de deux autres langues. C'est à notre avis un grand avantage, puisqu'une approche d'intercompréhension peut être faite dans l'immédiat, alors que repenser un système éducatif est moins simple.

L'idée des compétences séparées et partielles n'est pas neuve chez les chercheurs en didactique mais comme il y a toujours un écart important entre la réflexion théorique et son application, la pratique pédagogique reconnue aujourd'hui est celle des approches communicatives qui sont le fruit du principe qu'apprendre une langue, c'est acquérir progressivement les quatre grandes compétences orales et écrites pour communiquer. Les méthodes communicatives, prenant le relais des méthodes audio-orales, ont signifié la pleine intégration de la dimension orale dans l'enseignement des langues autrefois fondé sur la lecture. Voudrions-nous proposer un retour en arrière à la *Reading method* d'avant guerre? Certainement pas. Les objectifs de l'intercompréhension sont autres, et ne sont pas en concurrence avec la validité des approches communicatives. Il s'agit d'exploiter les ressemblances des langues pour acquérir plus vite une habileté réceptive, à l'écrit - ce qui apparaît plus simple - et pourquoi pas à l'oral - ce qui fera l'objet de toute notre réflexion ici. Mais la dimension communicative reste au cœur de la démarche. Lorsqu'on lit un article de journal authentique, lorsqu'on écoute une émission de radio, on entre dans un système de communication réel. En outre, du point de vue didactique, on ne pourra plus apprendre à lire ou à comprendre avec les techniques d'autrefois. L'ensemble des progrès méthodologiques faits au cours de la seconde moitié du XX^e siècle oblige de toute façon à penser l'enseignement des compétences séparées en fonction des acquis de la didactique d'aujourd'hui. Donc, en ce qui concerne la lecture, il ne s'agira pas d'un retour en arrière ; et en ce qui concerne l'oral, tout - ou presque - est à inventer.

L'objection d'un retour en arrière aux vieilles méthodes de lecture étant levée, il en reste une autre à examiner. D'aucuns pourraient reprocher que l'on pense revenir au

⁵ Nous renvoyons en bibliographie à deux articles de présentation comparée des différentes méthodes et aux sites des différents programmes : Tost M. (2005 G) "I progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze" et Jamet M.-C. (2007 G) "L'intercompréhension, spécificités et enjeux didactiques".

vieux temps de l'Analyse Contrastive. Et c'est en partie vrai, comme le suggère un article de Louise Dabène, qui a dirigé le programme Galatea, intitulé : «*Pour une contrastivité revisitée*» (1996, G). Ce dernier adjectif est néanmoins révélateur de l'optique contemporaine, qui revalorise certains des principes anciens à l'intérieur d'une approche résolument neuve. L'Analyse Contrastive partait du principe suivant :

Nous postulons que l'apprenant qui se trouve en contact avec une langue étrangère trouvera des aspects de cette langue assez faciles et d'autres extrêmement difficiles. Les éléments qui sont semblables à ceux de sa langue maternelle lui apparaîtront simples tandis que les éléments qui sont différents seront difficiles (notre traduction). (Lado, 1957, p 1, F, notre traduction)

L'apprenant opère donc des transferts entre sa langue maternelle et la langue en apprentissage, positifs lorsqu'il y a parallélisme entre les deux systèmes et négatifs dans le cas contraire. Une dissymétrie structurale sera donc corrélée à une probable erreur d' 'interférence' (terme emprunté à U. Weinrich 1953, F), ou 'transfert négatif', pouvant se retrouver à tous les niveaux du langage : phonétique, morphologique, syntaxique, lexical, discursif et même culturel. Par conséquent l'analyse comparative des deux systèmes, dans cette perspective, avait une valeur prédictive très forte et pouvait de ce fait orienter la création d'une méthode, dans la mesure où ce qui résulte d'un transfert positif peut se dispenser d'exercice tandis que l'enseignement doit prévenir les transferts négatifs. Le cadre linguistique de référence étant à l'époque le structuralisme et la théorie psychologique de l'apprentissage relevant du behaviorisme, ce sont les méthodes structurales qui ont mis en application ces principes prédisant donc l'élimination des transferts négatifs par un conditionnement adéquat. Notons que toute référence explicite à la LM était éliminée pour l'étudiant, la méthode agissant au niveau comportemental et n'impliquant pas une réflexion métalinguistique. C'est moins sur la validité d'une description comparative des langues que sur la théorie d'acquisition sous-jacente que l'Analyse Contrastive, en tant que méthodologie didactique, a été contestée dès les années 70, lorsque s'est développée la réflexion sur le système transitoire de compétences chez l'apprenant connu sous le nom d'Interlangue et que se sont affirmés les principes cognitivistes qui ont imprégné, en profondeur et justement, la didactique. Mais la conséquence en a été l'ostracisme dont la LM a été victime dans la réflexion didactique en général. Par conséquent, lorsque la nouvelle approche communicative s'est imposée, après les méthodes structuralistes, avec pour principe linguistique la langue en situation dans sa valence pragmatique et comme principe psychologique la nécessité d'une démarche active et interactionnelle où la motivation et les stratégies cognitives de l'apprenant sont vues comme les moteurs de l'apprentissage, toute référence à la contrastivité est apparue comme liée à un passé contesté. De plus, comme le souligne Louise Dabène (1996), les méthodes utilisées souvent produites par le pays même où l'on parle la langue cible ne prennent pas en compte la langue des apprenants pour des raisons de plus grande diffusion. Seuls des éditeurs du pays d'origine des étudiants peuvent intégrer la dimension contrastive⁶. Si on comprend donc les raisons qui ont fait que la comparaison

⁶ En Italie toutefois, pays que nous connaissons, il existe encore une certaine sensibilité à la dimension contrastive dans l'enseignement du français, si bien que les éditeurs français

interlangue a été négligée en didactique, l'approche contrastive apparaît néanmoins fondamentale pour notre propos d'intercompréhension.

Tout d'abord, le fait que les apprenants s'appuient sur leur LM remet le concept de transfert au premier plan. Cela risque de surprendre : la crainte de l'interférence est tellement ancrée chez enseignants et apprenants que beaucoup ont un a priori contraire. En réalité, il s'agit avant tout de stimuler le transfert positif, c'est-à-dire la reconnaissance d'un élément de la langue cible à travers la langue maternelle (du moins dans le cas des méthodes concernant un apprentissage à l'intérieur du même groupe de langues, ce qui est notre optique ici), en travaillant sur ce que Louise Dabène appelle les 'règles de passage' ; en miroir il s'agira de mettre en garde contre les éventuels transferts négatifs qui, de par la méthodologie même qui pousse au rapprochement, ne manqueront pas d'apparaître. L'analyse comparative conserve donc une valeur prédictive, et elle est un préalable à la création d'une méthode d'intercompréhension, afin de pouvoir anticiper des stratégies d'apprentissage et penser les outils de soutien. Elle cherchera en particulier à évaluer jusqu'à quel point un mot, une expression, une structure en LE peut s'éloigner de la LM en étant cependant reconnu. Les concepts de 'transparence' et d' 'opacité' sont donc au centre d'une recherche sur l'intercompréhension. Enfin, toute méthode d'intercompréhension, contrairement aux méthodes structurales d'autrefois, peu efficaces, met l'étudiant au cœur du processus d'apprentissage, et valorise la réflexion métalinguistique comme instrument même de l'acquisition. Il a été souvent souligné que ce travail sert non seulement la langue cible mais permet de prendre conscience des fonctionnements de sa propre langue. Ce sont là les principes essentiels qui ont guidé l'élaboration des méthodes précédemment citées.

Apprendre à comprendre est donc une démarche légitimée. Mais jusqu'à présent, la recherche et ses applications ont essentiellement porté sur l'écrit. L'écrit est-il plus facile en soi ? Est-il plus facile d'élaborer une méthode pour l'écrit que pour l'oral ? En tout état de cause, dans notre perspective d'anti-Babel, apprendre à comprendre ce qui est dit apparaît incontournable. Sans aller jusqu'au rêve de penser qu'un Français sera compris au Brésil, il semble très utile d'un point de vue strictement utilitaire de pouvoir suivre une réunion, un cours, une conférence, un discours politique en langue étrangère proche, de pouvoir s'informer en écoutant une émission de radio ou de télévision, ou tout simplement de se divertir en regardant un film en VO. Les besoins sont donc aussi pressants que ceux qui ont présidé à la création de méthodes pour l'écrit. Or sur l'oral, il existe peu de choses pour les langues romanes : un CD réalisé dans le cadre de Galatea pour les apprenants hispanophones, et un projet européen, Minerva, visant à la création de matériel multimedia pour développer les compétences

s'appuient sur des éditeurs locaux pour adapter leurs méthodes au public italien. Cependant la raison est peut-être davantage à chercher du côté de l'inertie des pratiques que d'une réflexion consciente qui aurait 'dialectiquement' dépassé les défauts des méthodes simplement communicatives pour réintégrer en leur sein la réflexion comparée sur les deux systèmes, ce que peu de méthodes font et ce qu'elles devraient faire de façon plus systématique et raisonnée.

de survie dans un pays de langue proche. C'est pourquoi nous avons choisi de travailler sur la langue parlée, qui demeure la dimension première du langage.

Bien que tout à fait favorable à un apprentissage simultané de plusieurs langues - du moins pour l'écrit -, nous nous sommes limitée au couple italien/français pour notre travail d'analyse, pour des raisons pratiques certes puisque nos informateurs étaient italophones, mais aussi pour des raisons d'ampleur du travail. Car nous avons souhaité faire pour le discours oral 'cette analyse contrastive pré-didactique' dont Louise Dabène affirme la nécessité (1995, G), si bien que notre parcours s'arrêtera au moment où les fruits de l'observation pourraient aboutir dans la réalisation d'une méthode effective dont nous aurons discuté les principes fondateurs.

Notre étude se divise en deux grandes parties, la première concerne les mots isolés (chapitres 1 et 2) et la seconde les mots en discours (chapitres 3, 4 et 5). Nous commencerons notre analyse au chapitre 1 en examinant les problèmes de phonétique susceptibles de se poser en intercompréhension. Après une présentation générale du concept de transparence, nous avons exploré du côté des recherches sur la perception auditive pour comprendre ce qui se passe quand on décode un mot que l'on entend, et nous avons ensuite monté une expérimentation de reconnaissance de mots isolés français par des italophones afin de mesurer si effectivement on peut parler de transfert positif et en quoi ce transfert dépend des caractéristiques phoniques des mots. Cela nous a conduit à l'hypothèse d'un indice de transparence sonore.

Mais la perception des mots isolés ne signifie rien quant à la compréhension de l'oral dans sa dimension authentique : les mots sont entendus en discours, et c'est cela que l'on doit apprendre. Par conséquent, d'une part nous avons fait le point dans le chapitre 3 plus 'linguistique' sur ce que l'on sait du discours oral en essayant de dégager les zones d'éventuelles difficultés par rapport à un processus d'intercompréhension, d'autre part nous avons parcouru la littérature pour savoir en quoi consiste le processus même de compréhension, quels en sont les mécanismes et les stratégies activées (chapitre 4). Ainsi avons-nous pu dans le chapitre 5 présenter notre seconde expérience, deux études de cas. Nous avons en effet mis deux étudiants italophones peu expérimentés dans des conditions similaires à celles utilisées dans les méthodes d'intercompréhension écrite, à savoir, devant des documents oraux complexes⁷ que nous avons enregistrés à la radio. Les résultats sont à la fois encourageants (ces étudiants ont compris quelque chose !) et problématiques en ce sens qu'ils nous interrogent sur un parcours didactique possible pour la compréhension de l'oral. Nous pourrions alors ouvrir quelques pistes en nous appuyant sur nos expérimentations et sur une comparaison avec les méthodes existantes pour l'écrit.

⁷ Ces documents figurent dans les Annexes disponibles sur le site www.venus.unive.it/jametmc.

CHAPITRE 1

Les mots et leur forme sonore

Implications pour l'intercompréhension

Nous savons que les locuteurs des différentes langues romanes sont intuitivement conscients des ressemblances entre ces langues et estiment qu'une langue romane est a priori plus facile qu'une autre à apprendre¹. C'est ce qu'a bien montré une enquête menée à l'Université de Grenoble, que les chercheurs avaient jugée nécessaire comme préalable à la mise en place du programme *Galatea*, car ils voulaient tenir compte des représentations qu'un apprenant potentiel pouvait se faire d'une langue proche et de l'apprentissage d'une langue en général, avant de lancer leur programme innovant. De fait, ils ont constaté qu'une attitude de confiance due à la perception de la proximité permettait ensuite à l'apprenant de mobiliser plus efficacement son potentiel cognitif (Billiez, 1994, 1996, G). Mais sur quoi repose cette proximité ? C'est avant tout une question de lexique² ; l'origine latine commune est perceptible malgré les divergences phonétiques et sémantiques qui ont plus ou moins éloigné les mots congénères. Dans ce premier chapitre, nous examinerons le problème du lexique, dans une perspective de compréhension de l'oral, en réfléchissant sur les mots isolés et sur la perception des liens de parenté. Nous réfléchirons par conséquent sur les différences phonétiques entre congénères et sur les mécanismes psycholinguistiques de décodage des mots à l'oral, afin de pouvoir établir les hypothèses qui ont guidé notre recherche expérimentale.

1.1 Le concept de transparence

Il existe de nombreuses études comparées du lexique, faites à partir des mots tels qu'ils apparaissent dans le dictionnaire à l'écrit. Nous les évoquons rapidement comme point de départ pour notre réflexion sur l'oral. Du point de vue lexical, la plus grande partie des mots français proviennent du latin. Selon les calculs de Messner (1975)³, 86,53% du lexique du français contemporain dérive du latin, et la majeure partie des 907 mots les plus fréquents des listes de fréquence du TLF (*Trésor de la langue française*) appartiennent à l'ancien fond gallo-roman. Par conséquent, l'intercompréhension français/italien peut s'appuyer sur une base de ressemblance

¹ Marie Hédiard (1989, G) souligne que le français est souvent choisi par les étudiants italiens parce qu'ils estiment a priori que c'est une langue facile. Le même raisonnement aujourd'hui entraîne un nombre toujours croissant d'étudiants en espagnol, au détriment du français, 'moins facile'.

² Nous entendons par "lexique" tous les mots inscrits dans le dictionnaire, et donc même des morphèmes grammaticaux comme les prépositions, les articles, les pronoms, etc.

³ In Picoche & Marchello-Nizia (1991 A), p 323.

solide. Bien sûr tous les congénères ne sont pas transparents et immédiatement reconnaissables, mais un très grand nombre sont cependant de ‘vrais amis’. Ce terme est apparu dans une étude comparative du lexique portant sur les substantifs, les adjectifs et les verbes, en français, en italien et en anglais, pour désigner les mots qui ont la même origine et qui sont proches tant par leur forme que par leur sens (Licari 1992, A) et il recèle sans doute une pointe de provocation à l’encontre des puristes de la traduction inculquant à l’apprenant la crainte des ‘faux amis’. Proposant en quelque sorte un dictionnaire de transparence, l’auteur a pu isoler à l’intersection des trois langues 3365 mots transparents dont 1081 appartenant au lexique fondamental par leur fréquence ; à l’intersection des deux seules langues qui nous intéressent, ils sont évidemment beaucoup plus nombreux.

Une autre étude comparative en effet (Scampa, 2004, A) le confirme à partir du classement de 58 000 mots⁴ français ordonnés en familles avec leurs différentes racines lexicales : 85% des mots du français, répartis en 7500 familles, seraient transparents à l’écrit, c’est-à-dire de ‘vrais amis’, pour un italoophone qui ne se tromperait que dans 1% des cas. Ce faible pourcentage correspond donc aux ‘faux amis’ (par exemple F.gare ≠ I.gara⁵, F.besogne ≠ I.bisogno). Enfin 14% des mots, répartis sur 2800 familles, sont entièrement opaques ; d’origine germanique pour la plupart, ce sont les ‘non-amis’. On trouve des non-amis à toutes les fréquences d’usage, toutefois leur nombre augmente dans les fréquences basses, ce qui est un atout pour l’intercompréhension, puisque aux hautes fréquences d’emploi, il y a davantage de similitudes formelles et sémantiques.

Bien sûr il convient de modérer ces remarques car tout enseignant sait que ce ne sont pas tant les faux-amis qui posent problème, car en contexte l’ambiguïté est rapidement levée, que les différentes acceptions des mots congénères dont les diverses significations ne se recouvrent que partiellement. Par exemple, F.succéder est apparemment transparent, mais il ne se superpose à I.succedere que dans le sens de *suivre*. Or I.succedere en italien signifie aussi F.arriver, *se passer (cosa succede ?)* ; le transfert de ce sens serait donc erroné pour comprendre le verbe français *succéder*⁶. Quant à F.arriver, il ressemble à I.arrivare, mais son interprétation est bloquée pour un Italien avec le sens de *succedere* (F.il arrive que = I.succede che). Citons encore F.passer / I.passare, mais *passer un examen* ne signifie pas *passare un esame*, mais *presentare un esame*. Les exemples de ce type sont assez fréquents, on peut les appeler ‘faux amis en contexte’ ou ‘faux vrais amis’, par opposition aux ‘vrais faux amis’ comme F.gare / *I.gara (I.gara = F.compétition)

Toutefois dans la perspective d’intercompréhension, il n’est pas impossible que des transferts partiels de sens s’opèrent et aident au décodage. Par exemple, F.parent signifie I.genitori, tuttavia, I.parenti existe et appartient au champ lexical de la famille, par conséquent, au moins un trait sémantique est commun, et en raisonnant ou bien avec l’aide du contexte, il est possible d’arriver à la solution. On trouve également des cas où c’est la fréquence d’usage qui change d’une langue et dans l’autre. Par exemple F.fatigué correspond à I.affaticato, mais une bonne traduction préférerait *stanco* parce que *affaticato* a une fréquence d’emploi limitée et s’utilise dans un autre registre,

⁴ Corpus de fréquence d’usage Frog.

⁵ Nous indiquons par la majuscule F un mot français et par la majuscule I un mot italien.

⁶ Exemple donné par C.Licari.

toutefois, il est évident que les deux termes sont intercompréhensibles. Ce qui constituerait un problème en traduction ou en production (dans notre exemple, un Français parlant italien), ne l'est pas en compréhension.

Degache et Masperi (1998, G) ont proposé une grille de transparence lexicale en synchronie utile pour mesurer le degré de parenté entre les mots, afin d'orienter par la suite les stratégies d'enseignement/apprentissage en intercompréhension et exploiter les passerelles entre les mots. Ils l'ont élaborée sur la base de l'écrit et dans une perspective du français vers l'italien. Nous reprenons brièvement leurs catégories⁷, dans la perspective inverse : de l'italien vers le français, en donnant donc des exemples symétriques des leurs. Ils ont classé les mots du lexique en quatre zones :

	Transparence des mots congénères	Exemples
zone 1	coïncidence morpho-sémantique totale à l'écrit	F.I. <i>spaghetti</i> F. <i>bronchite</i> / I. <i>bronchite</i>
zone 2	coïncidence morpho-sémantique partielle - variation morphologique - variation sémantique (extension variable du sens)	F. <i>observer</i> / I. <i>osservare</i> , F. <i>noblesse</i> / I. <i>nobiltà</i> F. <i>machine</i> / I. <i>macchina</i> F. <i>affaire</i> / I. <i>affari</i> F. <i>parents</i> / I. <i>parenti</i>
zone 3	coïncidence morphologique totale ou partielle + divergence sémantique (mais les mots sont difficilement assimilables en contexte)	F. <i>salir</i> = I. <i>sporcare</i> ≠ I. <i>salire</i>
zone 4	coïncidence morphologique totale ou partielle + divergence sémantique (mais les mots sont facilement assimilables et confondus)	F. <i>studio</i> = I. <i>monolocale</i> /*I. <i>studio</i> = F. <i>bureau</i> (la pièce) ou étude

Leur classement est fait non pas du point de vue de la stricte transparence formelle comme dans les études de Scampa, mais dans une perspective de transposition du signifié d'une langue à l'autre. C'est ainsi qu'ils font entrer dans la catégorie 2 des mots qui apparemment sont complètement différents, mais dont la transparence, lorsqu'ils sont insérés dans un discours, dépend de l'existence dans la même famille d'un mot de même étymon, comme ce serait le cas pour F.*enfant* = I.*bambino* auquel un Italien peut accéder à travers le mot I.*infanzia*.

On constate qu'il n'y a pas de symétrie entre les couples de mots si l'on change le point de vue : français vs italien ou italien vs français. Par exemple, si un Français peut comprendre le mot italien *stella* en s'aidant de l'adjectif *stellaire*, qu'il associera ensuite à *étoile*, un Italien ne peut se raccrocher à rien pour comprendre *étoile*. En effet, du fait des modifications phonétiques et des emprunts tardifs au latin qui font qu'en français on trouve dans une même famille des mots de dérivation populaire et d'autres de dérivation savante plus proches de l'italien, un Français a plus de chance

⁷ Nous renvoyons à l'article (Degache C., Masperi M. 1998 G) pour un classement très précis des différents cas de figures à l'intérieur de chacune des catégories.

de pouvoir opérer ce genre de transferts qu'un Italien en sens inverse. Pensons à *I.peso* = *F.poids* auquel un Français peut accéder en passant par *F.pesant*, alors qu'un Italien a du mal à imaginer le sens de *poids*, ou encore *I.aereo* = *F.avion* < *aérien*.

Ainsi, en intercompréhension, on ne raisonnera pas uniquement en terme de couples de mots – type dictionnaire - mais en réseaux, puisque la famille peut donner des indices pour associer un mot apparemment inconnu à l'équivalent italien.

Tous ces classements cependant sont faits en raisonnant à partir des mots écrits. Or, sur la base d'un même étymon, les formes de surface orales en français et en italien présentent des variations phonétiques plus ou moins importantes et deux mots dont l'origine commune saute aux yeux à l'écrit peuvent avoir de telles divergences de prononciation que leur compréhension par un non-natif peut être problématique. Citons par exemple : *F.temps* /tã/ vs *I.tempo* /tempo/ (un seul phonème commun) ; *F.océan* /oseã/ vs *I.oceano* /otʃεano/ (deux phonèmes communs si on ne tient pas compte de la différence d'aperture entre /e/ et /ε/ ») ; *F.brillant* /brɪjã/ vs *I.brillante* /brillante/ (une syllabe commune). Le phénomène inverse – des graphèmes différents pour un même phonème comme 'ph' pour 'f' ou 'ch' pour 'sci' – existe, mais il est beaucoup plus limité.

La question que nous nous sommes alors posée est de savoir dans quelle mesure, à l'oral, un auditeur d'une langue X proche de la langue Y – et dans notre cas, un auditeur italien qui écoute du français – est à même de saisir les ressemblances entre le mot qu'il entend en langue voisine et son congénère en LM en gommant les éventuelles différences phonétiques ou en les reconduisant à des éléments connus pour identifier le mot étranger. Nous savons bien qu'on peut reconnaître un mot isolé et ne plus le percevoir en contexte, ou bien le percevoir et ne pas le comprendre en contexte, mais dans la suite de ce chapitre, nous avons voulu seulement nous attacher au signifiant sonore du mot singulier. En effet, la forme sonore du mot pose un problème supplémentaire par rapport à sa forme graphique. Certains groupes de lettres seront source de blocage en intercompréhension parce qu'elles ne correspondent pas à la LM, comme par exemple « ch » ou « eau » (*F.château* /*I.castello*), mais le lecteur n'a pas de difficulté de perception : il voit les deux lettres (qu'il ne saurait bien sûr pas oraliser). En revanche à l'oral, il peut se produire en amont de ce problème (on perçoit, on pourrait même répéter, mais on ne met pas en relation avec sa langue maternelle) une difficulté à entendre tout simplement ce qui est dit, à ne pas repérer les segments phonétiques. C'est pourquoi, il nous a paru intéressant de commencer cette réflexion sur l'intercompréhension de l'oral par l'observation des mots singuliers, hors contexte, et par les problèmes de perception qu'ils posent, la perception étant préalable à la compréhension ou à l'intercompréhension.

1.2 Les unités minimales de la perception : français et italien en regard

Bien que le lecteur connaisse les systèmes phonologiques du français et de l'italien standard, nous avons choisi de les présenter ici rapidement en parallèle dans la mesure où c'est là que réside la clé des problèmes de perception. Nous sommes consciente

que le phonème est une entité abstraite correspondant à une classe de phones différents pouvant varier, au moment de la performance, pour des motifs internes à la langue (position à l'intérieur du mot, vitesse d'élocution, etc.) ou pour des raisons liées à l'identité du locuteur (son sexe, son âge, son accent régional ou « social ») et que au moment du décodage, tous ces phones sont ramenés par l'auditeur de langue maternelle au même phonème. Par contre, nous savons aussi que les frontières entre classes phonématiques ne seront pas nécessairement les mêmes pour l'auditeur étranger, car ce qui n'est que phone dans sa langue maternelle peut devenir phonème discriminant dans la langue cible et l'auditeur étranger ne prêtera pas assez attention à la variation phonétique significative. Par exemple, en italien le « s » intervocalique se prononce [z] au nord et [s] au sud mais tous les Italiens reconnaissent un unique phonème /s/, or en français la distinction phonétique est aussi phonématique.

Toutefois, dans la mesure où notre étude a pour but pratique de penser à des méthodologies d'apprentissage de l'intercompréhension, nous utilisons la variante standard du français dont la transcription phonétique est la plus proche de la transcription phonologique, sauf pour les variations internes. Par exemple, la transcription phonologique du mot *F.absent* est /absã/ même si la réalisation phonétique est [apsã] ; dans ce cas [p] et [b] sont deux réalisations contextuelles du même phonème. Mais ces différences sont minimales. Par conséquent, nous raisonnerons en termes phonologiques dans notre description. Nous mettrons en lumière les zones d'intersection et les spécificités du français par rapport à l'italien du point de vue auditif seulement, de sorte à pouvoir anticiper d'éventuelles difficultés de compréhension dues à la perception des mots à l'oral et de parvenir à des hypothèses sur la transparence auditive des mots singuliers.

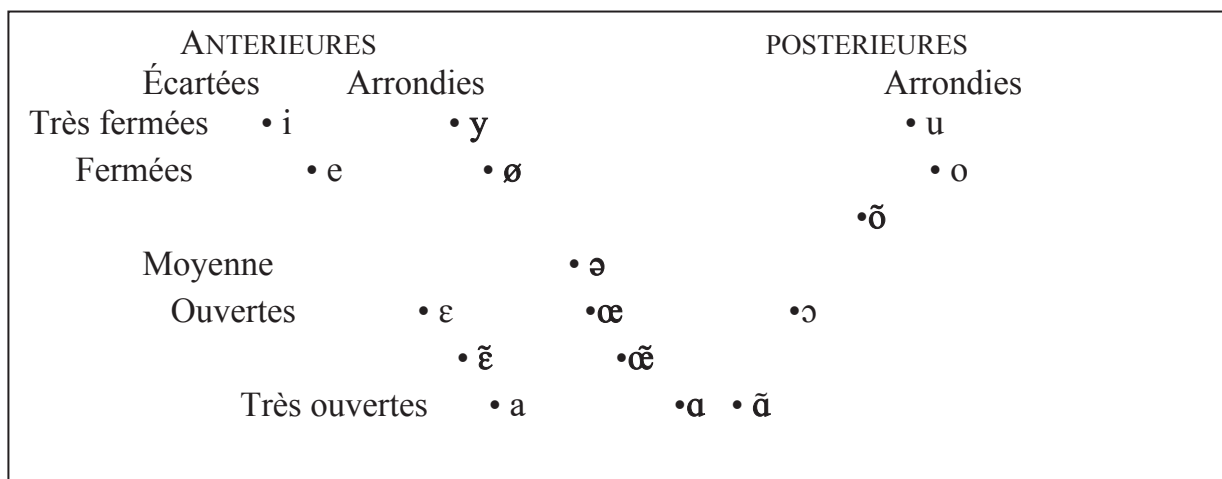
1.2.1 Les phonèmes

Le français contemporain compte 37 phonèmes, alors que l'italien en possède 30, la différence majeure existant pour les voyelles.

1.2.1.1 Les voyelles

Le français possède 16 voyelles tandis que l'italien n'en a que 7.

Fig.1.1. Trapèze articulatoire des voyelles françaises (d'après Léon 1992, B)



Le trapèze articulatoire représenté à la figure 1.1 (p. 19) montre les différents points d'articulation et les traits respectifs de chaque voyelle. En gras sont représentées les voyelles médianes et les voyelles nasales inexistantes en italien⁸. Les phonèmes vocaliques français s'opposent en fonction de leur articulation externe (écartées/arrondies et fermées/ouvertes selon la position des lèvres et l'ouverture de la bouche), de leur point d'articulation interne (antérieures/postérieures), et enfin de la façon dont elles sont émises à travers les cavités phonatoires (orales/nasales).⁹ Ces traits distinctifs permettent de créer des paires minimales.

Fig.1.2. Les paires minimales

Opposition écartée/arrondie			
	<i>nid</i> /ni/		<i>nu</i> /ny/ ou <i>nous</i> /nu/
écartées	<i>nez</i> /ne/	vs arrondies	<i>nœud</i> /nø/ ou <i>nos</i> /no/
	<i>air</i> /ɛʀ/		<i>heure</i> /œʀ/ ou <i>or</i> /ɔʀ/
Opposition antérieure/postérieure :			
	<i>nid</i> /ni/ et <i>nu</i> /ny/		<i>nous</i> /nu/
antérieures	<i>nez</i> /ne/ et <i>nœud</i> /nø/	vs postérieures	<i>nos</i> /no/
	<i>air</i> /ɛʀ/ et <i>heure</i> /œʀ/		<i>or</i> /ɔʀ/
Opposition fermée/ouverte			
	<i>fée</i> /fe/,		<i>fait</i> /fɛ/
fermées	<i>jeûne</i> /ʒø:n/	vs ouvertes	<i>jeune</i> /ʒœn/
	<i>pôle</i> /po:l/		<i>Paul</i> /pɔl/
Opposition orale et nasale			
	<i>pas</i> /pa/		<i>pan</i> /pã/
orales	<i>paix</i> /pɛ/	vs nasales	<i>pain</i> /pɛ̃/
	<i>peau</i> /po/		<i>pont</i> /pɔ̃/
	<i>euh</i> /œ/		<i>un</i> /œ̃/

⁸ L. Canepari a utilisé pour les transcriptions phonétiques du dictionnaire Boch-Zanichelli le symbole /õ/ pour indiquer que la nasale se construit en réalité sur un phonème légèrement plus arrondi plus fermé et plus antérieur que le /ɑ / d'arrière. Toutefois, nous maintenons la transcription de Léon /ã/, qui s'avère du reste assez efficace pour enseigner la prononciation : on fait passer les étudiants de *patte* à *pâte*, puis de *pâte* à *pente*. Nous optons aussi pour le /õ/, à la suite de Léon et de Canepari, contrairement à l'usage notamment dans le dictionnaire Robert, puisque la nasale se construit par rapport à /o/ et non par rapport à /ɔ/.

⁹ L'allongement n'est pas un trait pertinent du français même si l'on trouve des voyelles allongées, en fonction du contexte phonique ou de l'intention stylistique du locuteur.

1.2.1.1.1. Problème d'aperture

Il est à noter que le trait d'aperture qui oppose les voyelles ouvertes et fermées /o/ vs /ɔ/ et /ø/ vs /œ/ apparaît le plus souvent lié à la position de la voyelle dans la syllabe (loi de position de Passy et Delattre) : voyelle fermée en syllabe ouverte /po/ ou /pø/, et voyelle ouverte en syllabe fermée /pɔR/ et /pœR/, et on a par conséquent une distribution complémentaire. En outre, cette opposition est fragile puisqu'elle est souvent annulée par l'accent régional. De même la discrimination entre le /a/ antérieur et le /ɑ/ postérieur n'est plus guère réalisée, et à Paris, l'opposition /œ̃/ et /ɛ̃/ s'est estompée. Si bien que certains, dans un but pédagogique, ont proposé la notion d'archiphonème /E/, /O/, /Æ/ et /Ē/ pour tenir compte de ces fluctuations¹⁰. Ce concept sera utile, pour mesurer la ressemblance sonore entre mots français ou italiens, dans la mesure où il annule une différence qui n'a pas ou plus une valeur discriminante très forte, et qui n'est pas bien perçue par l'auditeur italien qui dans sa propre langue du reste connaît une réduction similaire (cf la prononciation du mot *L.caffè* dans le nord ou le sud de l'Italie).

1.2.1.1.2. Le 'e caduc'

À l'intérieur de l'archiphonème /Æ/, certains proposent d'inclure le 'e caduc' ou 'e muet' ou encore 'e instable', la terminologie variant pour ce phonème particulier du français. Ce phonème du point de vue articulatoire a une prononciation fluctuante selon les contextes, les individus et leur provenance régionale, qui oscille sur un continuum entre [ø] et [œ] (Léon 92, B). Toutefois, il n'est pas assimilable au schwa anglais ou allemand dans la mesure où il implique une labialisation inexistante dans ces autres langues. Barone (1997, B) résout le problème en proposant de le considérer exclusivement comme une unité phonologique (entre barres obliques) et d'abandonner les crochets dans la mesure où la discrimination phonétique entre [ə] et [œ], aléatoire, n'est pas perçue par les auditeurs italiens qu'il a testés, et nous supposons qu'elle ne le serait pas davantage par des Français à l'oreille non avertie de par leur profession de phonéticien ou d'enseignant. Par contre la propriété qu'a ce phonème de disparaître dans certains contextes – ce qui fait que nous préférons le terme de 'e caduc' – implique son maintien dans le système phonologique, même s'il ne s'oppose à aucun autre phonème en terme de paires minimales. Au niveau du mot singulier, le 'e caduc' s'efface en fin de mot (*une fête(e)* [fɛt], et il est instable dans la première syllabe (*demain* /dəmɛ̃/ [dmɛ̃]). Il ne s'effacera pas lorsqu'il est précédé dans la même syllabe de deux consonnes (*faiblement* /fɛbləmã/ [fɛblœmã]¹¹) ; lorsqu'il est précédé de deux consonnes appartenant à deux syllabes différentes, sa chute est possible même si elle est peu probable (*fortement* /fɔrtəmã/ [fɔrtœmã]¹² ou [fɔrtmã], alors qu'en syllabe

¹⁰ . Cf le cours de phonétique en ligne sur le site de l'Université de León en Espagne, <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/phon/phoncours1.html>, et Abry D. & Chalaron M.-L., (1994) *Phonétique. 350 exercices avec six cassettes*, Paris, Hachette

¹¹ Notre prononciation méridionale serait [fɛblœmã]

¹² Idem.

ouverte, la probabilité qu'il disparaisse est très élevée (*amicalement* /amikal(ə)mã/¹³ [amikalmã], ce qui réduit ainsi le nombre de syllabes du mot et transforme la syllabe ouverte précédente en syllabe orale fermée. Le problème du 'e caduc' sera particulièrement important dans la chaîne verbale puisque les règles ci-dessus vont s'appliquer au-delà de la frontière du mot : *je te le dirai demain* [ʒtœldiɛdmẽ]. Nous reviendrons sur ce problème difficile en intercompréhension au chapitre suivant concernant le discours.

D'autres phénomènes phonétiques se produisent lors de la mise en discours : modifications phonétiques et resyllabation due à la chute de certains phonèmes, nous les verrons au chapitre 3.

1.2.1.2 Les consonnes et les semi-consonnes

Fig.1.3. Tableau des consonnes et semi-consonnes du français et de l'italien

(Les phonèmes uniquement italiens sont sur fond gris clair, les phonèmes uniquement français sont sur fond gris foncé.)

	Bila biales	Labio - den tales	Apico - den tales	Alvéo laires	Post alveo- palato- la biales	Pala tales	Palato - la biales	Vé laires	Vélo la biales	Uvu laire
Occl. nasale	m			n		ɲ		ŋ		
Occl. orale sourde	p		t					k		
sonore	b		d					g		
Affriquée sourde			ts		tʃ					
sonore			dz		dʒ					
Constr. latérale				l		ʎ				
Constr. vibrante				r						ʀ
Fricative Sourde		f	s		ʃ					
sonore		v	z		ʒ					
Approx.						j	ɥ		w	

¹³ Nous proposons pour indiquer la possibilité de la chute d'indiquer dans la transcription phonématique le phonème entre parenthèses.

Le français possède 18 consonnes¹⁴ et 3 semi-consonnes¹⁵ tandis que l'italien a 21 consonnes et 2 semi-consonnes. Le tableau 1.3. ci-contre présente le système comparé des deux langues.

On constate que toutes les consonnes du français, sauf la semi-consonne /ɥ/ sont incluses dans le système italien qui a en plus les affriquées. Le mode de réalisation du « r » est différent, mais ne provoquera pas de problème d'interférence en compréhension puisqu'il existe en italien un allophone proche appelé « r moscia ». Par conséquent, il ne devrait pas y avoir de difficulté de perception. Le phonème /ɲ/ tend à disparaître, substitué par /nj / comme le prouvent certaines doubles graphies (*gnole* ou *nirole*). Là encore, il ne devrait pas y avoir de problème en compréhension, la discrimination étant difficile à percevoir même pour les Italiens où le phonème est encore vivant, si l'on en juge par les erreurs que les enfants commettent en orthographe italienne (*legno* écrit *lenio*).

1.2.2 Les syllabes du français et l'accent de mot

Une syllabe est composée d'une attaque et d'une rime formée du noyau et d'une coda. Le noyau est toujours en français une voyelle, sommet sonore de la syllabe. Les consonnes d'attaque ou de coda peuvent s'adjoindre de part et d'autre et sont organisées selon la loi universelle de la « sonorité » (Nespor, 1993, B). Les consonnes les plus sonores se placent près du noyau.

Le tableau 1.4., ci-après, présente les possibilités de combinaison syllabique en français. D'après les recherches de Delattre¹⁶ sur un corpus oral, les syllabes de type CV, non marquées, seraient en français 59,9%, de type CVC 17,1%, de type CCV 14,2% et de type VC de 1,9%. Ainsi le français compte plus de 70% de ses syllabes qui se terminent par une voyelle, ce qui lui donne une image sonore proche de l'italien. Mais Delattre raisonnait essentiellement au niveau de la chaîne, ou avec les liaisons se produisant des phonèmes de resyllabation, comme nous le verrons au chapitre 3.

Nous avons noté 14 types de syllabes possibles en français, même si la fréquence des syllabes complexes est plutôt basse. Cela distingue le français de l'italien qui a moins de diversité et qui par conséquent fait un usage majeur des voyelles et a des mots globalement plus longs que le français, alors que le français a un nombre relativement important de monosyllabes ou de bi-syllabes qui deviennent monosyllabiques du fait de la chute du 'e caduc'. Observons quelques mots de la liste ayant servi à notre expérience exposée dans le chapitre suivant.

¹⁴ La dix-huitième consonne /ŋ/ que l'on trouve dans les mots d'emprunt comme *parking*, est rare et n'entre dans aucune paire minimale.

¹⁵ Les semi-consonnes n'ont pas de valeur phonologique et n'entrent pas dans des paires minimales : *abbaye* /abeɪ/ vs *abeille* /abej/ n'ont en effet pas le même nombre de syllabes (Léon 92)

¹⁶ in Carton F. (2001, B)

Fig.1.4. Les syllabes orales du français

V	à
cV	cas, pain,
Vc	or, air,
cVc	mort
ccV	très, plein
Vcc	âpr(e), ex-position, apt(e)
ccVc	preuv(e), sport
cVcc	chiff(r)e, cabl(e)
ccVcc	prêtr(e), a-brupt,
cccV	<u>splen</u> -did(e), strie
Vccc	astr(e)
cccVc	<u>struc</u> -ture, <u>strep</u> -tocoque,
cVccc	<u>text</u> (e)
cccVcc	<u>strict</u>
ccVccc	-
cccVccc	-

On constate que la plus grande partie des mots français sont plus courts :

cas	cV	caso	cV-cV
chanson	cV-cV	canzone	cVc-cV-cV
centre	cVcc	centro	cVc-ccV
commerce	cV-cVcc	commercio	cVc-cVc-cV
été	V-cV	estate	Vc-cV-cV
existence	Vc-cVc-cVc	esistenza	V-cVc-cVc-cV
simple	cVcc	semplice	cVc-ccV-cV
scientifique	ccV-cV-cVc	scientifico	cVc-cV-cV-cV

Les mots se terminant par une voyelle non nasale autre que 'e' ont plus souvent le même nombre de syllabes que le mot italien :

société	cV-ccV-cV	società	cV-cV-cV
sensibilité	cV-cV-cV-cV-cV	sensibilità	cVc-cV-cV-cV-cV

Ce ne sont là que quelques exemples pris au hasard. On pourra confirmer cette analyse par des données statistiques que nous pouvons depuis peu avoir pour le français grâce au site *Lexique* ouvert par le laboratoire du CNRS et l'université René Descartes-Paris V, qui met en ligne une base de données lexicales du français contemporain avec transcription phonétique et syllabique, et calcul des fréquences des mots (www.lexique.org, site réalisé par Boris New et Christophe Pallier).

Observons une phrase en français de notre corpus oral et la phrase équivalente en italien. Il n'a pas été aisé de sélectionner une phrase dans laquelle tous les mots soient transparents.

Du beau temps à l'est, quelques nuages à l'ouest (doc. 1)

cV - cV - cV - V- cVcc - cVc-cV - ccV-c + V - ccVcc

26 phonèmes dont 10 vocaliques

Bel tempo a est, qualche nuvola a ovest

cVc - cVc-cV V Vcc cVccV cVcVcV V VcVcc

29 phonèmes dont 13 vocaliques

Même avec des morphèmes en moins en italien (l'article partitif du français et l'article défini devant *est* et *ouest*), le français a moins de phonèmes globalement, et moins de voyelles, par conséquent moins de syllabes. On constate que la liaison entraîne un phénomène de resyllabation qui brouille la barrière des mots : le dernier phonème consonantique /ʒ/ de *nuages* [nʏaʒ] constitue une nouvelle syllabe avec le /a/ de *à*. Le quantitatif *quelques* est ici prononcé avec le 'e' final, et donc a deux syllabes pour éviter la succession de trop de consonnes dans la chaîne parlée, mais on sait que dans d'autres contextes, il peut être monosyllabique¹⁷. Avec l'ajout des articles, les syllabes se complexifient [lɛst]. Est-ce que cet aspect plus compact du français aura une influence en intercompréhension ? C'est une question que l'on peut se poser.

L'accent lexical qui se définit par une prééminence sur une voyelle en terme de durée et d'intensité et parfois de hauteur se place en français – langue à rythme iambique – toujours sur la voyelle de la dernière syllabe orale : les mots se terminant à l'écrit par un 'e caduc' ont donc pour syllabe ultime une syllabe fermée, lorsqu'on les prononce seuls. Au niveau des mots singuliers, dans notre liste de 200 mots ayant servi à notre expérience, les mots où l'accent ne portait pas sur la syllabe symétrique du mot italien ont finalement été peu nombreux :

F.*analyse*/I.*analisi*, F.*caractéristique*/I.*caratteristica*, F.*climat*/I.*clima*,
F.*météo*/I.*meteo*, F.*méthode*/I.*metodo*, F.*origine*/I.*origine*, et F.*médecin*/I.*medico*
(même si ces deux derniers mots ne sont pas exactement formés de la même façon).

Mais nous tiendrons compte de cette variable dans le test que nous présentons plus loin. Notons toutefois que la spécificité du français par rapport à l'italien, dès que le mot est inséré dans la chaîne sonore, est que l'accent de mot s'efface au profit de l'accent de groupe, accompagné, ou pas, d'accents secondaires. Nous verrons ces problèmes dans le chapitre suivant.

Nous avons décrit le fonctionnement objectif des deux systèmes phonologiques. Voyons maintenant ce qui se passe lorsqu'un sujet perçoit des mots.

¹⁷ Nous examinerons plus en détail ce qui se passe lorsque les mots sont insérés dans la chaîne parlée au chapitre 3. Ici nous nous contentons d'une réflexion générale.

1.3 Les apports des recherches sur la perception des mots

Le domaine de la perception auditive a intéressé les phonéticiens, les chercheurs sur le traitement automatique des langues, les psycholinguistes et neurolinguistes.

La recherche a tenté en particulier de répondre aux questions suivantes :

- Si l'onde sonore est continue entre deux pauses, comment fait-on pour repérer les unités linguistiques ?
- Que repère-t-on dans le continuum sonore: les phones renvoyant aux phonèmes? les syllabes ? les mots ? des éléments suprasegmentaux comme l'accent ?
- Comment fait-on pour reconduire des prononciations effectives différentes à cause de l'environnement phonétique (la réalisation de la consonne /b/ n'est pas la même devant un /i/ ou un /a/), de la voix du locuteur (hauteur, accent, etc.) à un même phonème discriminant ?
- Comment se fait-il que le cerveau soit en mesure de traiter un signal acoustique très rapide (environ 12 segments par seconde) et de suppléer aux éventuels défauts soit de l'élocution (comme omission, distorsion), soit de la réception (présence d'un bruit couvrant le signal) pour décoder correctement, et souvent ne pas même avoir conscience qu'il y a eu un problème ?
- Quel est le seuil à partir duquel on perçoit une différence acoustique ?

1.3.1 Les indices acoustiques

Un premier groupe de recherches porte sur la nature du signal acoustique entendu. David Crystal (1987, E) fait le point sur les découvertes dans le domaine de la reconnaissance vocale. Dans les années 60, les premières découvertes ont été que les deux premiers formants des voyelles – à savoir les deux premières bandes de résonance de la voyelle dans l'appareil phonatoire - suffisent pour identifier le phonème vocalique. La plus ou moins grande proximité du formant 2 par rapport au formant 1 déterminera la perception du timbre aigu (F_1 et F_2 sont éloignés) ou grave (F_1 et F_2 sont rapprochés). Les indices acoustiques peuvent être analysés ensuite en fonction de leur perception. Ainsi on a fait l'hypothèse que la perception pouvait être catégorielle. L'expérience sur la différence entre les consonnes sourdes (non voisées) et sonores (voisées) montre par exemple que le temps qui s'écoule entre l'émission d'une consonne occlusive et le début de la vibration des cordes vocales (VOT Voice Onset Time) permet de reconnaître les sourdes des sonores, les consonnes sourdes sont suivies par un temps plus long de 'silence'. Par exemple pour le phonème /p/, la valeur moyenne de ce temps est de 0,06 tandis que pour le phonème /b/, cette valeur est de 0. Mais une expérience de discrimination des syllabes /ba/ et /ta/ créées artificiellement en faisant varier le VOT sur un continuum a montré que le seuil de reconnaissance par les auditeurs a une limite presque fixe : si le VOT est compris entre 0 et +0,03, les auditeurs entendent /ba/, s'il est supérieur à +0,03, les auditeurs entendent /pa/, la zone d'incertitude étant extrêmement étroite.

Le fait qu'il existerait des indices acoustiques objectifs en quelque sorte permettant de reconnaître un phonème devrait garantir sa perception même dans un mot étranger

si ce phonème appartient aussi à sa propre langue. On pourrait alors formuler l'hypothèse que si un mot étranger contient uniquement des phonèmes qui sont également présents dans la langue maternelle, un auditeur devrait être en mesure de répéter le mot, même si ce mot n'évoque en lui aucun lien avec un signifiant de sa propre langue, comme F.*château* [ʃato] ou F.*éclater*. On pourrait tester cette hypothèse, nous ne l'avons pas fait, puisque la production n'est pas notre objectif, mais dans la mesure où nos informateurs qui entendaient des documents radiophoniques français répétaient parfois à haute voix ce qu'ils pensaient avoir entendu, nous avons quelques indications. Il semblerait que les indices acoustiques ne soient pas suffisants, et si l'auditeur n'arrive pas à raccrocher le mot entendu à quelque chose de sémantiquement connu, alors que théoriquement il pourrait identifier tous les phonèmes, il n'arrive pas toujours à bien percevoir, la longueur du mot et sa complexité syllabique entrant en jeu, mais aussi probablement le fait que le mot est une image sonore vide, semblable en cela à un non-mot pour un auditeur de langue maternelle. Il a en effet été montré qu'un auditeur confronté à une tâche de répétition immédiate de mots réussit mieux quand le mot existe dans la langue que lorsque le mot n'existe pas même s'il est parfaitement formé du point de vue du système phonotactique de la langue, preuve que la reconnaissance implique l'activation d'un lexique mental présent. Nous trouvons dans nos expériences des exemples où la répétition, même avec un fort accent, prouve qu'il y a eu perception : « c'è questo *très printanière*, che non capisco cosa vuol dire » (ann2, doc1, Chiara.), et dans ce cas, même la nasale a été entendue. Mais nous avons aussi des exemples où l'existence d'un mot a été perçue, mais le sujet évite de le reproduire. Par exemple dans la séquence « fatigué, vieilli, victime de l'usure... » ; à une première écoute, le mot *vieilli* n'est pas saisi et notre informatrice nous dit : « fatigué, vittima dell'usura. Quello in mezzo l'ho perso », puis à la deuxième écoute, elle ajoute « fatigué, vieilli, » répétant avec une erreur alors que le phonème /i/ existe en italien, mais elle ne saisit pas le sens (Annexe 2, dossier 2.2, doc.4, Chiara). Et nous ne pouvons rien dire de tous les mots dont les informateurs ne parlent pas : les ont-ils perçus sans les comprendre, et ne les ont-ils même pas perçus dans le flux du discours?

1.3.2 Les indices linguistiques : le rôle des consonnes

Il semblerait que les consonnes jouent un rôle spécifique dans la reconnaissance des mots singuliers, alors que les voyelles sont porteuses d'informations ayant trait à la morpho-syntaxe (Nespor et al. 2003, E). Les auteurs argumentent en faveur du rôle lexical joué par les consonnes. Ils rappellent que dans toutes les langues, le nombre des consonnes est plus élevé que le nombre des voyelles. Cela est évident en italien 23 consonnes et semi-consonnes pour 7 voyelles, le rapport est plus homogène en français : 21 consonnes et semi-consonnes contre 16 voyelles. Dans un mot, les consonnes sont en général différentes qualitativement (sauf dans des mots onomatopéiques), tandis qu'on trouve plus fréquemment des mots répétant la même voyelle (F.*banane* / I.*banana*, F.*palatal* / I.*palatale*). Par conséquent les consonnes ont une valeur discriminante majeure. En outre, les voyelles en position non accentuée peuvent se modifier (comme en anglais où elles deviennent centrales) tandis qu'il est

possible qu'une consonne s'affaiblisse dans un mot, mais le phénomène ne touchera jamais toutes les consonnes du mot, car elles résistent mieux.

Un autre argument est que, quel que soit le type de langue (langue à rythme accentuel, à rythme syllabique comme le français ou l'italien, ou à rythme fondé sur la mora comme le japonais), le pourcentage de consonnes utilisées dans les mots semble constant tandis que les langues se distinguent par le nombre plus ou moins grand de voyelles employées (l'anglais en utilise peu, le japonais beaucoup, les langues romanes sont au milieu, et on a vu que le français en utilise moins que l'italien).

Du point de vue psycholinguistique, un sujet à qui on demande de transformer un non-mot en un mot, agit sur la voyelle plutôt que sur la consonne, par exemple il entend *kebra*, et il proposera plutôt *I.cobra* que *I.zebra*, et cela même dans les langues où le rapport entre consonnes et voyelles est plus équilibré. De la même façon, les enfants dans les langages secrets s'amuse à intercaler des syllabes dans un mot en utilisant toujours la même consonne et en reprenant la voyelle de la syllabe précédente (F. *lefe jeufeu estfé afamufusanfan*). Le même jeu où l'élément fixe de la syllabe intercalée serait une voyelle alors que l'on conserverait la consonne de la syllabe précédente n'existe dans aucune langue, car la compréhension serait trop entravée par une surabondance de consonnes différentes.

Enfin, l'expérience qui consiste à effacer les consonnes d'un mot et à ne laisser que les voyelles montre qu'on remonte difficilement au mot d'origine, alors que si on efface les voyelles en maintenant les consonnes, le degré de réussite est majeur ; c'est ce principe qu'exploite les langues où les voyelles ne s'écrivent pas.

Tous ces arguments plaident en faveur d'une importance plus grande des consonnes pour ancrer le mot dans le lexique, et par conséquent pour le décoder par la suite. Marina Nespoulet et al. argumentent également en faveur du rôle joué par les voyelles dans la reconnaissance syntaxique, en tant que support des phénomènes prosodiques. Nous verrons cet aspect dans le chapitre suivant.

1.3.3 Le rôle de la 1^{re} syllabe dans la sélection lexicale

Dès les années 70, sont apparues les premières recherches pour montrer que la syllabe serait perçue plus facilement que le phonème (décrites in Harley 2001, E). Le rôle de la syllabe, et en particulier de la première syllabe dans le décodage du mot, a été étudié par Mehler et al. (1981, E)¹⁸, puis par de nombreux travaux qui ont suivi. L'expérience décrite dans l'article montre que des sujets reconnaissent plus facilement une suite de phonèmes si elle constitue la première syllabe d'un mot que si elle ne correspond pas à la syllabe. Par exemple, le temps de réaction pour entendre CAR dans *carotte*, sera plus long que pour entendre CAR dans *cartable*, car le sujet doit en quelque sorte briser l'unité de perception syllabique. Pallier (1994, E) confirmera et montrera que la syllabe est effectivement l'unité perceptive et non pas le phonème singulier, à travers une série d'expérimentations requérant les capacités attentionnelles du sujet.

¹⁸ Cet article de référence est souvent cité. Mehler J., Dommergues J.Y., Frauenfelder U., Segui J., (1981) "the syllable's role in speech segmentation", *Journal of Verbal Learning and Verbal behavior*, vol 20, in Lambert & Nespoulet.

Il a aussi été montré que la reconnaissance de la première syllabe activerait un ensemble de mots contenant cette syllabe (appelé la ‘cohorte’), parmi lesquels ensuite s’opèrera un choix pertinent en fonction de la suite des informations reçues. La sélection du ‘bon candidat’ peut se réaliser avant d’avoir entendu la fin du mot (Marslen Wilson, 1984, 1987, in Segui, 1997, E). Cela prouve en tout cas, que l’on recourt à des connaissances de plus haut niveau (organisation du lexique) pour activer les mécanismes de reconnaissance. Ce sont ces connaissances qui permettent alors d’entendre un mot juste alors qu’il a été mal prononcé et ce phénomène est accentué lorsque le mot est en contexte (les premières expériences datent de 1970, Warren & Warren, in Harley 2001, E) comme on le verra dans le chapitre 3.

1.3.4 Le rôle d’une représentation abstraite dans le décodage

Les expériences précédentes ont montré comment le décodage est lié à la formation du mot, à ses voyelles et à ses consonnes, à ses syllabes. D’autres expériences essaient de montrer ce qui se passe dans le cerveau pour reconnaître le mot. On a ainsi montré que le décodage des mots ne se fait pas directement en comparant ce que l’on entend à une somme d’exemplaires emmagasinés en mémoire, mais passe par une représentation phonologique abstraite fortement influencée par sa propre langue (Pallier, 1998, E). Une expérience montre que des locuteurs parfaitement bilingues catalan/espagnol mais dont certains sont de famille espagnole et d’autres de famille catalane ne réagissent pas de la même manière pour discriminer les phonèmes /e/ et /ɛ/ qui appartiennent au catalan, mais pas à l’espagnol qui n’a qu’un seul de ces deux phonèmes. Les Espagnols ont plus de mal. Cela prouve le poids de la LM.

Une autre expérience de détection de phonèmes consistait à repérer le phonème /p/, placé en 3^e position, mais dans un cas à la fin d’une syllabe (*cap-ture*) et dans l’autre cas au début de la 2^e syllabe (*ca-price*) Un groupe entendait plus de mots du premier type, l’autre groupe plus de mots du second type. On calculait le temps de réaction pour appuyer sur un bouton signifiant qu’on avait entendu le phonème. L’expérience a montré que chaque groupe s’est habitué à la typologie qu’il a le plus entendue et a développé une sorte de schéma mental abstrait qui a fait que les sujets mettaient moins de temps à repérer le /p/ dans les mots auxquels ils s’étaient habitués que dans ceux moins nombreux de leur liste. Ainsi peut-on supposer qu’il existe une conceptualisation abstraite de la syllabe.

Une dernière expérience a montré que lorsqu’on fait écouter à des Japonais des syllabes qui n’appartiennent pas à leur système parce qu’elles ont trop de consonnes par rapport au standard japonais CV, et qu’on leur demande s’ils ont entendu un certain phonème vocalique qui en réalité n’y était pas, ils répondent positivement, reconstruisant donc quelque chose de fictif qu’ils n’ont pas réellement entendu en fonction de leur propre système. Une expérience similaire avec des Français est arrivée à la même conclusion. Ainsi Pallier argumente-t-il en faveur d’une représentation phonologique abstraite que les linguistes générativistes avaient supposée et en faveur d’une représentation mentale des phonème et des syllabes.

Ce qui est donc désormais acquis est que notre perception est influencée par les principes d’organisation de la langue sous-jacents et intériorisés au cours de

l'apprentissage, et cela très tôt puisqu'on a montré que les bébés, ouverts à la naissance à toute langue, restreignent le champ du possible et sont progressivement sensibles à la spécificité sonore de leur seule langue dès 9 mois (Pallier & al, 1997, E). Cette idée est ensuite étendue à la perception d'une langue étrangère puisque ces mêmes chercheurs mettent en corrélation l'accent d'une personne en langue étrangère à la façon équivalente dont elle perçoit la langue étrangère : les auditeurs utilisent les mécanismes de perception de leur propre langue, et quand ceux-ci sont inappropriés pour la langue étrangère, écouter devient difficile (Pallier et al, 1997, E).

Ces affirmations rejoignent celles que faisait Tomatis (1991, F) en se basant non pas sur une représentation abstraite mais sur les propriétés acoustiques d'une langue. Son principe est que l'on prononce mal parce que l'on entend mal, l'oreille étant conditionnée en quelque sorte à percevoir les sons qui appartiennent aux zones préférentielles sonores (ou bandes passantes) de sa propre langue et à ne pas percevoir les autres. Toute sa pratique d'ORL d'abord et de promoteur de l'enseignement des langues vivantes ensuite se base sur l'affirmation de trois lois fondamentales dont la première nous intéresse plus particulièrement : « La voix ne contient que ce que l'oreille entend. »¹⁹. C'est ce que soutient également Elisabeth Lothe (1995, B) à travers le développement du concept de 'paysage sonore' qu'elle emprunte à un musicien pour désigner l'ensemble des représentations mentales liées au monde sonore qui environne un individu. La langue maternelle en est un des éléments fondamentaux. Progressivement l'enfant intériorise à travers les voix qu'il perçoit, les timbres, les mélodies, les rythmes de sa langue (avant même de reconnaître le sens des unités linguistiques), et construit des comportements d'écoute spécifiques, qui, une fois dépassé l'âge de la plasticité mentale vers 10-12 ans constitue le seul crible auditif²⁰ auquel l'adulte qu'il est devenu peut recourir.

Ainsi, pour synthétiser, une personne qui écoute une langue étrangère est donc conditionnée par sa langue maternelle, et par les habitudes de décodage qui sont liées à la nature intrinsèque de celle-ci : ses propriétés acoustiques, ses propriétés phonotactiques d'organisation des syllabes, mais aussi son rythme et sa mélodie. Dans

¹⁹ Les deux autres lois concernent les modalités de reconditionnement des habitudes perceptives : loi n° 2 : « Si l'on restitue à l'oreille la possibilité d'entendre correctement les fréquences perdues ou compromises, celles-ci sont instantanément et inconsciemment restituées dans l'émission vocale ». Loi n° 3 : « La stimulation auditive entretenue pendant un temps déterminé modifie par phénomène de rémanence, la posture d'auto-écoute du sujet et, par voie de conséquence sa phonation. » Nous ne discutons pas ici de la méthode d'enseignement développée autour de son invention qu'est l'Oreille électronique. Signalons que l'Université d'Aix Marseille dans son laboratoire de langues a intégré une préparation pour les étudiants en anglais fondée sur les théories d'Alfred Tomatis et l'usage de son appareil. Philippe Martin, phonéticien, et professeur à Paris VII en revanche nous a rapporté que des analyses avaient été conduites pour invalider l'efficacité de l'Oreille électronique.

²⁰ Elisabeth Guimbretière (1994, B) fait remarquer que cette notion de 'crible phonologique' était déjà présente chez Polivanov et Troubetsky qui avaient démontré que chaque individu est sourd au système phonologique d'une langue étrangère. p. 48. On voit donc que la recherche actuelle ne fait que confirmer ces principes en démontrant comment et pourquoi on est sourd.

un processus d'apprentissage, c'est de là qu'il faudra partir, pour reconstruire d'autres habitudes.

1.4 Hypothèses pour la perception des mots dans une langue voisine inconnue

Que retenir de ces observations dans notre perspective d'intercompréhension pour ce qui est de la seule perception des mots singuliers? Nous reviendrons sur l'influence des aspects rythmiques et mélodiques de la langue dans le chapitre 3 concernant la chaîne verbale.

Il apparaît donc évident qu'un débutant complet, confronté à une langue proche inconnue, essaiera d'activer le système de sa propre langue. Lorsque celui-ci recouvre celui de la langue cible - et la zone de recouvrement est grande pour les langues proches - la compréhension par transfert de sa langue maternelle vers la langue cible pourrait donc avoir lieu, et pour nous, c'est donc tout à fait positif. Notre expérience empirique d'enseignement confirme que, au contraire, là où il y a dissymétrie, et en particulier là où des phonèmes existent en français alors qu'ils sont absents en italien, comme c'est le cas pour le système vocalique beaucoup plus riche, on a des problèmes en production. Les recherches en analyse contrastive appliquée à l'enseignement le montraient déjà²¹. Si l'on applique le principe du lien indissoluble perception/production affirmé ci-dessus, on en déduit donc que la perception subit l'influence de la langue maternelle. Or l'idée que l'on entend mal pourrait paradoxalement servir notre propos d'intercompréhension. Si les italophones n'entendent pas la différence, c'est qu'ils la rapportent à du connu, lorsque c'est possible, par exemple au phonème de leur langue le plus proche, comme ils le font naturellement en production. Cela va peut-être permettre de rendre plus facile le décryptage en réception. Par exemple, le mot *F.futur* entendu erronément [**futur*] sera facilement reconductible à *I.futuro*, même si deux phonèmes sur 5 sont différents. Qu'en sera-t-il pour les nasales? Seront-elles reconduites à la voyelle orale proche? *Bon* pourrait-il être entendu comme *beau*? Nous le verrons dans notre expérience.

Du point de vue syllabique, on a vu que le français privilégie les syllabes de type CV, notamment dans la chaîne, mais pas dans la même mesure que l'italien. Des recherches quantitatives sur le lexique français ont montré que plus un mot est long, plus ses syllabes sont simples, et que, inversement, les mots courts présentent quantitativement une complexité syllabique plus grande. Or ces mots courts sont souvent les plus fréquents selon le principe que ce qui est fréquent a tendance à être raccourci (Goldman & Frauenfelder, 1996, E). Par conséquent, il faudra vérifier si on constate une différence dans la reconnaissance des mots français selon leur longueur d'une part, et leur complexité syllabique de l'autre, puisqu'on a vu que c'est là une dissymétrie avec l'italien. Si en outre la première syllabe est si importante pour le décodage du mot, on peut formuler l'hypothèse qu'un auditeur qui entend un mot français commençant par la même syllabe que le mot italien correspondant activera

²¹ Voir chapitre 4 pour une présentation plus détaillée de la notion d'interférence.

plus vite la cohorte des équivalents potentiels dans sa propre langue que si le mot étranger ne commence pas comme le mot de LM correspondant. Nous verrons si cette hypothèse peut être vérifiée. Et si les consonnes ont un tel poids dans la reconnaissance lexicale du mot, en intercompréhension, on pourra se demander si les mots où les consonnes restent identiques dans les deux langues tandis que les voyelles changent seront plus faciles à comprendre que s'il y a un changement consonantique, qui fonctionnerait un peu comme les blancs laissés par les consonnes effacées en situation expérimentale. On trouvera peu de mots bien sûr où toutes les consonnes sont identiques et toutes les voyelles différentes ou vice versa, mais c'est la tendance qui importe. Par exemple, le mot F.*tour*/I.*torre*, sera-t-il plus facilement reconnu que le mot F.*chose*/I.*cosa* ou F.*chaise* [ʃɛz] / I.*sedia* [sɛdja] où les deux consonnes sont différentes ? C'est là une hypothèse à vérifier, peut-être de façon plus systématique que nous ne l'avons fait dans notre expérience générale décrite ci-dessous. Il faudrait pour cela travailler sur le lexique comparé de façon plus précise pour avoir un nombre d'items significatif.

Enfin, nous savons qu'en langue maternelle, lorsqu'un sujet doit reconnaître des mots, il n'entend pas nécessairement tout pour comprendre. Il est capable d'inférer ce qui lui manque à partir de ce qu'il possède, soit dans le voisinage immédiat, soit plus généralement dans le contexte. Nous avons fait l'hypothèse que cette même stratégie pouvait s'appliquer dans la reconnaissance de mots singuliers en langue étrangère proche, comme du reste dans la compréhension de phrases ou de discours, ce que nous verrons au chapitre 5. Dans le cas d'une langue voisine, les différences phonétiques entre le mot de la langue cible et le mot de la langue d'origine pourraient être considérées comme des blancs dans la perception du mot que le sujet est en mesure de dépasser pour retrouver le mot de sa langue ayant la même origine, ou bien au contraire comme des bruits trop importants qui bloquent la reconnaissance du similaire.

L'expérience de reconnaissance de mots isolés que nous présentons dans le chapitre suivant est seulement un premier pas vers la compréhension des mécanismes qui favorisent le décodage des mots en langue voisine. Nous l'avons conduite en ayant présentes à l'esprit les différentes hypothèses exposées ci-dessus. Nous savons qu'elle ne donnera que des indications partielles dans la mesure où reconnaître un mot hors contexte ne signifie pas qu'on le comprendra en contexte, car bien d'autres facteurs entreront en jeu dès la mise en discours. Toutefois, certains résultats convergents pourraient nous aider dans notre réflexion sur l'intercompréhension orale.

CHAPITRE 2

Inter-comprendre des mots isolés

Un test de reconnaissance de mots français par des italophones

Notre expérience a été menée sur des locuteurs italophones ignorant complètement le français. Elle visait à avoir une idée de ce que des apprenants potentiels d'une méthode d'intercompréhension orale savaient déjà, avant même de commencer à apprendre la LE, en se basant uniquement sur la connaissance de leur propre langue maternelle. Il s'agit d'une expérimentation de reconnaissance de 200 mots isolés, ayant la même origine que le mot italien correspondant. Nous sommes consciente que la reconnaissance d'un mot isolé n'implique pas nécessairement que le même mot sera reconnu en discours, car d'autres facteurs interviennent au moment de l'introduction du mot dans la chaîne verbale qui peuvent en limiter la compréhension. C'est ce que nous analyserons dans le chapitre suivant. Toutefois une telle expérience est de toute façon indicative et permet au moins d'affiner le concept intuitif de transparence sonore.

Les résultats ne sont qu'indicatifs car l'expérience, pour des raisons techniques et de temps et parce que le besoin de la mener a été la conséquence des études de cas exposées au chapitre 5, n'a pu être conduite que sur 28 sujets, et par conséquent les résultats obtenus ne sont pas généralisables du point de vue statistique. Il faudra donc considérer cette première expérience comme une pré-expérimentation qui pourrait permettre d'élaborer un test à plus grande échelle tenant compte des résultats obtenus à petite échelle. Toutefois, si un mot est reconnu par l'ensemble des 28 auditeurs, on peut facilement émettre l'hypothèse qu'il le serait également par un plus grand nombre de sujets. On estime ainsi que les résultats obtenus à petite échelle ne sont pas le fruit d'un hasard qu'aurait corrigé un échantillon statistiquement valide, mais qu'ils donnent des indications qui, de toutes façons, sont intéressantes pour nous.

2.1 Les objectifs et la mise en place du test

L'objectif était triple :

- i) prendre une mesure indicative de ce qu'un débutant complet réussit à comprendre sans mettre en œuvre aucune autre stratégie de compréhension que le décodage acoustique et le rapprochement avec un mot de sa propre langue ou éventuellement d'une autre langue connue même partiellement;
- ii) vérifier des hypothèses sur ce qui favorise ou pas la reconnaissance des mots, à la lumière de ce que l'on sait du décodage et des lois phonétiques, afin de pouvoir élaborer une échelle de transparence sonore des mots ; à savoir :

- La longueur des mots est-elle déterminante ? Les mots longs sont-ils plus faciles ou plus difficiles ?
- La perception des phonèmes de la LS non existant dans la LM est-elle problématique ? Est-ce qu'elle dépend de la position du phonème dans le mot ?
- Est-il plus facile de comprendre des mots dont les voyelles sont semblables ou des mots dont les consonnes sont semblables ?
- Quand il y a une différence phonétique entre les deux langues (due à l'évolution du latin), dans quelle mesure ne bloque-t-elle pas la reconnaissance ? Combien de traits communs avec le phonème italien sont nécessaires pour qu'il y ait reconnaissance ?
- La variation sur le début du mot par rapport à la langue maternelle entraîne-t-elle effectivement des difficultés de reconnaissance du mot étranger ? Dans quelle mesure ?

iii) vérifier si le mot écrit est plus facilement reconnaissable que le mot entendu, ce qui intuitivement apparaît fort probable.

2.1.1 Les informateurs

Nous avons testé 35 locuteurs italophones, et avons retenu ensuite 28 tests dont 14 faits par des adultes, et 14 par des adolescents. Certains tests ont été écartés a posteriori car nous nous sommes aperçue que la langue maternelle par exemple n'était pas l'italien, et que cela était perceptible dans les résultats, ou que les informateurs avaient étudié le français au collège. Les informateurs se répartissent comme suit.

2.1.1.1 Le groupe des adolescents

Quatorze adolescents (15-17 ans) ont participé à l'expérience (Annexe 1, dossier 1.1, www.venus.unive.it/jametmc). Onze provenaient d'une même classe du lycée scientifique de Venise et ont été testés ensemble dans une salle de classe ; trois ont été testés dans un cadre extrascolaire (fiches 1.Jm, 7.Jf et 14.Jf) :

- 6 garçons du lycée scientifique de Venise (fiches 1.Jm à 6.Jm) étudiant l'anglais (niveau intermédiaire) et l'allemand (intermédiaire ou débutant) ;
- 7 filles du lycée scientifique de Venise (fiches 8.Jf à 14.Jf) étudiant l'anglais (niveau intermédiaire) et l'allemand (intermédiaire ou débutant), plus l'espagnol pour 14.Jf ;
- 1 fille du lycée classique, bilingue anglais/italien et étudiant l'allemand (fiche 7.Jf).

2.1.1.2 Le groupe des adultes

Il était homogène en ce sens qu'il s'agissait de personnes suivant ou ayant suivi des études universitaires (Annexe 1, dossier 1.2, www.venus.unive.it/jametmc). Parmi elles

toutefois se trouvaient des étudiants de langue qui pourraient avoir eu quelques facilités en plus puisque leurs études les ont habitués à une gymnastique mentale linguistique que ne pratique pas un étudiant d'architecture par exemple. Le cas est similaire pour une femme, professeur de lettres de formation classique, habituée à travailler sur la langue.

- 6 personnes de 21 à 34 ans, suivant un cours de français au Centre Linguistique de Venise (elles avaient déjà eu une semaine de cours de français, mais nous n'avons pas pu intervenir avant), testées ensemble. Toutes connaissaient au moins un peu d'anglais ;
- 7 étudiants testés individuellement ;
- 1 enseignante de lettres.

Notre échantillon ne nous a pas permis de tenir compte, notamment pour les adolescents, des types d'intelligence qui ont une incidence sur la capacité d'écoute et sur l'aptitude à faire des inférences. Les différences de milieu socio-culturel et de sexe, qui auraient pu constituer des variables, n'ont pas non plus été prises en considération, vu l'exigüité de l'échantillon.

2.1.2 La liste des mots

Nous avons constitué une liste de 200 mots choisis parmi nos documents enregistrés (voir Annexe 2) ayant la même origine en français et en italien, mais dont le degré de transparence varie. Nous les avons sélectionnés sur la base des critères de ressemblance présentés au chapitre 2.1, en faisant varier leur longueur, l'identité de la première syllabe, la place de l'accent tonique, etc. Le sens des mots est le même en français et en italien. L'objectif était de pouvoir distinguer, d'un point de vue auditif, les mots réellement transparents des autres et d'élaborer des hypothèses sur les raisons qui font qu'on opère un transfert ou pas. La liste comprend :

- des substantifs au singulier sauf le nom *gens* par nature pluriel,
- 13 adjectifs pouvant aussi être des substantifs : *combattant, complet, espagnol, fasciste, jeune, local, mille, mort, parallèle, quotidien, russe, scientifique, vagabond, virtuel*,
- 4 adjectifs où la distinction de genre n'existe pas ou est neutralisée à l'oral : *difficile, extraordinaire, simple, génial*,
- 2 adverbes : *demain, hier*, 1 adverbe pouvant aussi être substantif : *mal*.

Nous avons exclu les verbes car, le plus souvent, ils apparaissent dans les textes sous une forme conjuguée (et donc il n'était pas significatif de les donner à l'infinitif) et la flexion peut avoir une incidence sur la reconnaissance ; nous en avons informé les participants à l'expérimentation.

Les mots ont été présentés par ordre alphabétique écrit. Cet ordre ne prend pas en compte la différence de prononciation de la première syllabe en particulier dans le cas des nasales. Par exemple *enfance* et *enquête* se trouvent entre *énergie* et *erreur*, *empire* est isolé, *incidence* et *intégralité* sont séparés par *inefficacité* qui ne commence pas par le même phonème. C'est un choix arbitraire, que l'on aurait pu affiner en tenant

compte de la phonétique pour la première syllabe, et qui aurait pu être concurrencé par un classement en fonction de la longueur des mots par exemple. Mais cet ordre ne semble pas avoir eu d'incidence sur la tâche à accomplir par l'informateur. Nous aurions également pu choisir de ne pas avoir d'ordre du tout ; cela aurait peut-être évité le rapprochement de mots de la même famille comme *psychiatre* et *psychique*. Mais la proximité pourtant n'a pas impliqué une facilitation dans la reconnaissance de l'adjectif par rapport au substantif.

Certains mots avaient des homonymes (indiqués en caractères gras dans la liste). Les réponses variant de ce fait ont été acceptées comme bonnes. Il s'agit des mots :

- /fɛ̃/ : F.*fin*/I.*fine* ; F.*fin*/I.*fino* ; F.*faim* /I. *fame*
- /maʁs/ : F.*mars* / I.*marzo* o F.*Mars* / I.*Marte*
- /mwa/ : F.*mois* /I.*mese* ; F.*moi* / I.*me, io*
- /paʁti/ : F.*partie* /I.*partita* ; F.*partie*/I.*parte* ; F.*parti*/I.*partito*(substantif) ; F.*parti(e)* / I.*partito(a)* (participe)
- /pɛ̃/ : F.*pain* /I.*pane* ; F.*pin* /I.*pino* ; F.*peint* /I.*dipinto*
- /sã/ : F.*sang* /I.*sangue* ; F.*cent* /I.*cento* ; F.*sans* /I.*senza*
- /tã/ : F.*temps*/ I.*tempo* ; F.*tant* /I. *tanto* et même F.*taon*/I.*taffano* (peu probable).

Le mot F.*or*/I.*oro* a comme homonyme en français la conjonction de coordination *or* qui signifie *ebbene, ora*. Toutefois les informateurs qui ont écrit I.*ora* pensaient plus probablement au substantif indiquant la mesure du temps. Nous avons donc compté la réponse comme inexacte.

Nous reproduisons dans le tableau 1 la liste des 200 mots français avec leurs équivalents italiens et l'étymologie des mots. Les sigles « pop. » indique une dérivation populaire et « sav. » une formation savante.

Cette liste comprend des mots de longueur variable selon la répartition suivante qui reflète à peu près la répartition des mots du français :

- 1) Mots monosyllabiques à l'oral : 55
- 2) Mots bisyllabiques à l'oral : 77
- 3) Mots trisyllabiques à l'oral : 50
- 4) Mots de 4 syllabes et plus : 18

Les mots ont été classés dans chaque catégorie, dans les tableaux de l'Annexe 1, selon leur longueur mesurée du point de vue oral, c'est-à-dire que le 'e' caduc final ne compte pas. De ce fait, le mot *table* a une seule syllabe (de type CVCC) comme *sud* (CVC) ou *pain* (CV). Pour chaque groupe de mots, on a donc des mots se terminant sur un phonème vocalique (*pied, action, énergie, vagabond, etc.*), d'autres se terminant sur un phonème consonantique non suivi d'un schwa (*hier, erreur, espagnol, etc.*), et enfin un troisième groupe se terminant à l'écrit par un « e » non prononcé à l'oral (*terre, arme, article, message, etc.*).

Fig. 2.1. Liste des mots français de l'expérience

	Mots français et italien	Etymologie
1	acteur/attore	< actorem
2	action/azione	< actionem sav
3	adolescent / adolescente	< adolescentem sav.
4	air / aria	< aer-aeris
5	altitude / altitudine	< altitudinem sav
6	analyse / analisi	< grec analysis sav.
7	année / anno/annata	< annum + suff.
8	annonce / annuncio	< ad-nuntiare > annoncer> annonce
9	apothéose / apoteosi	< grec. apotheosis sav XVI ^e
10	argent / argento	< argentum
11	arme / arma	< armam
12	article / articolo	< articulum pop.
13	assaut / assalto	< ad-saltum pop.
14	attention / attenzione	< attentionem
15	avenir/ avvenire	< ad-venire
16	avril/ aprile	< aprilem pop
17	banditisme/banditismo	< italien bandito
18	bassin/bacino	< baccinum pop, d'après le BL bacchinon
19	bombe/bomba	< italien bomba
20	caractéristique /caratteristica	< grec kharakteristikos
21	carburant /carburante	< carbure dérivé sav.de carbone
22	cas/caso	< casum ^e
23	cassette/cassette	< capsam > casse(=caisse) + suff. « ette »
24	centre/centro	< centrum
25	chanson/canzone	< cantionem pop
26	chemin / cammino	< camminum pop
27	chiffre/ cifra	< latin médiéval cifram < arabe sifr
28	chose/ cosa	< causam pop
29	cinéma /cinema	< grec kinema sav.
30	cité /città	< civitatem pop
31	climat /clima	< clima, atis
32	combattant / combattente	< p.pt de <i>combattere</i> < combattere pop
33	com�dian /commediante	< comoedia
34	commerce /commercio	< commercium
35	commission /commissione	< commissio,onis
36	communauté /comunità	< communis pop
37	complet /completo	< completus
38	comportement /comportement	< comportare
39	connaissance /conoscenza	< cognoscere > connaître>p.pt connaissant
40	conscience / coscienza	< conscientia
41	conseiller / consigliere	< consiliarium
42	conséquence /consequenza	< consenquentia sav
43	consommateur /consumatore	< consummator latin chrétien
44	coupe /coppa	< cuppa pop
45	crise /crisi	< latin impérial crisis <du grec krisis
46	cuisine /cucina	< cocina pop
47	degr� /grado	< gradum + pref « de »
48	demain /domani	<expression latine de mane pop
49	densit� /densita	< densitas
50	différence / differenza	< differentia sav
51	difficile /difficile	< difficilem
52	direction/ direzione	< directionem
53	discours /discorso	< discursus < discurrere
54	distribution/distribuzione	< distributionem
55	durée/ durata	< d�riv� de durare –pp duratus
56	�cole/scuola	< scholam
57	effet / effetto	< latin impérial effectum, supin de efficio

58	empire /impero	< imperium
59	énergie /energia	< energia
60	enfance/infanzia	< infantia
61	enquête /inchiesta	< inquaesita p.passé subst de inquaerere pop
62	erreur/errore	< errorem
63	espagnol/spagnolo	< hispaniolus pop 1ère moitié
64	esprit/spirito	< spiritus
65	est/est	< vieil anglais east
66	été/estate	< aestas, atis
67	étude/studio	< studia pluriel neutre
68	évaluation / valutazione	< AF value, p.p de valoir
69	évasion/ evasione	< BL evasionem <evadere
70	exemple/ esempio	< exemplum
71	existence/esistenza	< BL ex(s) istentiam <ex(s)istere
72	expression/espressione	< expressionem
73	extraordinaire/straordinario	< extraordinarius
74	façade/ facciata	< italien facciata <lat pop facia
75	famille/famiglia	< familia
76	fasciste/fascista	< ital fascista <du latin fascis
77	fille/figlia	< filiam
78	film/film	< mot anglais
79	fin-faim/fine-fame	< finis, is pop fames, is pop
80	forme/forma	< formam
81	gaz/gaz	< mot inventé d'après le latin Chaos
82	gelée/gelata	< bas latin gelata p.p de gelare
83	génial/geniale	< genialis
84	gens/gente	< ancien pluriel de gent <du latin gentem
85	globe/globo	< globus
86	gouvernement /governo	< gubernare
87	groupe/gruppo	< italien gruppo
88	guerre/guerra	<du francique werra
89	héros /eroe	< heros
90	heure/ora	< horam pop
91	hier/ieri	< heri pop
92	homme/uomo	< homo, inis pop
93	horreur/orrore	< horror
94	idée/idea	< latin philosophe idea pop
95	impact/ impatto	< impactum de impingere
96	importance/importanza	< italien importanza
97	incidence/incidenza	< incidentia lat médiéval
98	inefficacité/inefficacia	< in-efficacitas <efficax, acis +in prefixe
99	intégralité/ integralità	< lat méd. integralis de integer
100	intention /intenzione	< intentionem
101	ironie/ironia	< ironiam
102	jeune/giovane	< juvenis, lat pop tardif juvenum
103	jour/giorno	< diurnum
104	journaliste/giornalista	< diurnalis lat tardif pop
105	liberté/libertà	< libertas, atis
106	local /locale	< bas latin localis
107	magicien /mago	< magicus
108	mal /male	< malum pop
109	mars/marzo- marte	< martius (mentis)
110	matin /mattina	<matutinum pop
111	médecin/medico	< medicus
112	Méditerranée/ Mediterraneo	< mediterraneum (mare)
113	mémoire/memoria	< memoria pop.
114	menu/menù	<minitus pop
115	merveille/ meraviglia	<mirabilia ou mirabilia pop
116	message/messaggio	< bas latin missus+ suffixe-âge de l'ancien français
117	météo/meteo	< du grec meteôrologia

118	méthode/metodo	< bas latin methodus
119	mille/mille	< mille pop
120	ministre/ministro	<minister, tri
121	mission /missione	< missio, onis
122	modèle/modello	< italien modello- lat tardif modellus
123	mois-moi/mese-me	< mensis, pop - me
124	moment/momento	< momentum
125	monde/mondo	< mundus
126	monstre/mostro	< monstrum
127	mort/morte-morto	< mortem-mortuus pop, contracté tardiv en mortus
128	mouvement/movimento	< de mouvoir –movere pop
129	novembre/novembre	< november, bris – de novem neuf
130	or/oro/ ora	< aurum pop- latin tardif hac hora pop
131	original/original	< originalis dérivé de origo
132	origine /origine	< originem
133	pain-pin-peint/pane-pino-	< panem pop- pinum pop-pictum supin de pingere
134	paragraphe/paragrafo	< BL paragraphum
135	parallèle/parallelo	< parallelus sparallêlos
136	parc/parco	< latin médiéval parricus
137	partie-parti/parte-partita-partito	<partem- partitum de partire pop
138	passion/passione	< passio, onis
139	personnage/personaggio	< dérivé de personne- < persona
140	peur/paura	< pavor, oris pop
141	pied/piede	< pes,pedis, pop
142	piste/pista	< italien pista
143	plaine/pianura	< plana féminin de planus
144	podium/podio	< latin impérial , podium
145	préférence/preferenza	< praeferre, p prestpraeferens
146	préoccupation/preoccupazione	< praeoccupatio, onis
147	preuve/prova	< dériv de prouver<probare pop
148	prise/presa	< P. Passé de prendre<prendre syncope de prehendere
149	prison/prigione	< pretentaine, onid pop
150	problème/problema	< problema
151	prophète/profeta	< latin chrétien propheta
152	protection/protezione	< bas latin protectio, onis
153	psychiatre/psychiatre	< du grec psuké âme+iatriques/medecin/ savant
154	psychique/psichico	< latin chrétien psychicus
155	question /questione	< quaestio,onis <quaerens supin quaesitum
156	quotidien/quotidiano	< quotidianus / dérivé de quotidie
157	rapport/rapporto	< dér de rapporter < apportare+prefixe re
158	réalité/realtà	< BL realis, latin médiéval réalitas
159	rédacteur/redattore	< dérivé savant du latin redactum, supin de redigere
160	religion /religione	< religio ,onis
161	reportage/reportage	< dérivé français de l'anglais reporter
162	retour/ritorno	< dérivé du verbe re-tourner-latin tornare
163	risque/rischio	<emprunt à l'ital risco/rischio lat médiév riscus
164	roman/romanzo-romanico	< latin pop romanice, livre
165	russe/russo	< Russie pris au russe Rosija/Rossija
166	sang-cent-sans/sangue-cento-senza	< sanguis, inis/ centum/ sine
167	scepticisme/scetticismo	< du grec skeptikos savant
168	scientifique/scientifico	<BL scolastique scientificum<scientia
169	secrétaire/segretario	< BL secretarius
170	sens/senso	< sensus pop
171	sensibilité/sensibilita	< bas latin sensibilitas
172	simple/semplice	< simplicem
173	ski/sci	< emprunté au norvégien ski
174	slalom/slalom	< mot norvégien
175	société/società	< societatem
176	soir/sera	< BL seram
177	soleil/sole	< latin pop soliculus déri lat clas sol, solis

178	spectacle/spettacolo	< emprunt savant au lat clas spectaculum
179	sport/sport	< mot anglais
180	successeur/successore	< succesor dér du supin, de succedere sav
181	sud/sud	< ancien anglais suth, angl moderne south
182	système/sistema	< BL systema
183	table/tavolo-tavola-tabella	< tabula pop
184	télévision/televisione	< télé grec / visionem latin
185	temps-tant/tempo-tanto	< tempu s,oris- tantum pop.
186	terre/terra	< terram pop
187	territoire/territorio	< territorium
188	tête/testa	< testa pop
189	texte/testo	< textus substantification du p.p passif de texo, textum
190	théâtre/teatro-	< theatre
191	théorie/teoria	< bas latin théoria
192	travail/travaglio	< dérivé de travailler <lat pop tripaliare
193	vache/vacca	< vacca pop
194	vagabond/vagabondo	< bas latin vagabundus <lat clas vagus
195	valeur/valore	< valorem pop
196	vallée-valet/valle	< vallis, is pop/ vassellitus, dimin de vassalus, pop
197	vidéo/video	< élément entrant dans le domaine TV
198	violence/violenza	< violentia
199	virtuel/virtuale	< latin schoslatisque virtualis
200	voyage/viaggio	< viaticum dérivé de via pop

2.1.3 La passation du test

Les informateurs recevaient oralement et par écrit la consigne suivante :

Per ogni parola che sente, proponga la parola equivalente italiana che le viene in mente. Se conosceva la parola, lo indichi con una C.(=conosciuta) Se è stata aiutata da una parola straniera (inglese, spagnola, ecc).., lo indichi.

Ex : "oral" → orale

Les mots ont été lus deux fois chacun, précédés de leur numéro d'ordre (en italien). L'informateur devait écrire sur la feuille qui lui avait été distribuée le mot italien qu'il associait au mot français entendu en correspondance du numéro d'ordre. L'ensemble de la « dictée » a nécessité une trentaine de minutes, c'est-à-dire qu'on ne laissait pas le temps de la réflexion, mais on demandait une association mentale immédiate. En cas de difficulté, l'informateur était invité à laisser en blanc.

La liste écrite des mots a ensuite été distribuée aux informateurs. Ils étaient invités à voir si des mots qu'ils n'avaient pas identifiés à l'oral leur étaient compréhensibles sous leur forme graphique ; ils indiquaient alors le mot italien équivalent. Ou bien ils pouvaient indiquer si le mot lu leur semblait différent du mot entendu. Pour des raisons techniques de temps, 3 des informateurs (fiches 1.A, 2.A, 3.A) ne nous ont pas remis les réponses écrites. Nous ne disposons donc pas pour eux d'une possibilité de comparer écrit et oral. Nous avons compté le manque de réponse comme réponse nulle.

2.2 Les résultats quantitatifs

Les réponses sont regroupées dans l'Annexe 1. On y trouve pour chaque mot les réponses de chacun des informateurs, ainsi que les tableaux comparatifs.

2.2.1 Observations générales

2.2.1.1 Le mode de passation

Le mode de passation du test semble avoir eu une relative importance dans les résultats. En effet, nous avons constaté une différence entre les résultats obtenus dans la classe de « prima liceo »¹⁶ globalement inférieurs à ceux obtenus chez les trois adolescents testés individuellement et hors contexte scolaire. Il est possible que le fait de faire passer le test dans un contexte scolaire ait eu paradoxalement un effet négatif sur la concentration ; en outre, on ne peut exclure, heureusement pour quelques réponses seulement, que malgré les explications fournies sur le but du test, certains élèves n'aient pas échangé à la va-vite un mot.

2.2.1.2 Les réactions

Les informateurs n'ont pas tous réagi de la même façon devant la tâche à accomplir. Certains ont préféré laisser en blanc ce qu'ils ne savaient pas ou ce dont ils n'étaient pas sûrs, d'autres n'ont pas hésité à écrire ce qu'il leur venait à l'esprit, offrant ainsi une marge plus grande à l'erreur, mais permettant à l'observateur de mieux comprendre les passages mentaux opérés entre un mot d'une langue et un mot de l'autre. En outre, certaines réponses erronées étaient considérées comme justes par les informateurs qui à l'écrit par exemple n'ont pas essayé de les modifier. C'est le cas de *été* reconnu par la grande majorité comme *età*.

2.2.1.3 Les indications facultatives

Malgré ce qui a été demandé, les informateurs n'ont pas toujours indiqué s'ils connaissaient déjà un mot ou pas. Donc quand il n'y a pas l'indication « c », cela ne signifie pas nécessairement que le mot était inconnu. Dans certains cas, on devra émettre l'hypothèse contraire. Il en est de même pour le recours aux langues étrangères. Parfois l'informateur n'a rien signalé, et pourtant, la réponse ne peut se concevoir sans ce passage par la langue étrangère que d'autres ont clairement indiqué. Par exemple, *air* compris comme *signore* par interférence avec l'allemand *Herr*.

Malgré les limites de ce test, nous pensons toutefois être en mesure de tirer des conclusions favorables en faveur de l'intercompréhension orale.

¹⁶ C'est la première année de lycée en Italie après 3 ans de collège. Les adolescents ont entre 14 et 15 ans.

2.2.2 Nombre de mots reconnus par informateur

Les résultats sont les suivants.

Fig. 2.2. Nombre de mots reconnus par adolescent

+ réponses exactes, - réponses erronées, +/- mots inexacts mais de la même famille, 0 pas de réponse.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
+	162	150	145	137	135	131	128	124	122	115	115	109	111	98
-	16	13	43	36	39	29	43	29	38	37	77	43	63	24
+/-	6	4	9	7	9	31	8	9	9	9	6	8	11	8
0	16	33	3	20	17	9	21	38	31	39	2	40	15	70

Fig. 2.3. Nombre de mots reconnus par adulte

+ réponses exactes, - réponses erronées, +/- mots inexacts mais de la même famille, 0 pas de réponse.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
+	173	171	167	167	164	152	148	142	141	138	137	135	132	130
-	8	15	16	26	19	17	11	48	39	23	35	18	22	26
+/-	7	3	5	6	6	5	5	7	5	2	11	8	7	3
0	12	11	12	1	11	26	36	3	15	37	17	39	39	41

Nous avons accepté comme réponse correcte des mots qui sont la preuve que le mot entendu a été compris et qu'il a été élaboré sémantiquement : *F.combattant/I.soldato*, *F.question/I.domanda*, *F.chiffre/I.numero*. Parfois cependant, la réponse indiquait clairement que le mot était déjà connu à l'avance : c'est le cas de *travail/lavoro*, *argent/denaro* car *argento* n'est pas synonyme de *denaro* en italien, donc le transfert sémantique n'est pas passé par le décodage acoustique, contrairement à *combattant/soldat*. Il en est de même pour *travaglio / lavoro* qui ne sont pas synonymes.

Comme on le constate, il nous semble pouvoir affirmer que le concept de transparence sonore d'un mot français pour un auditeur italoophone n'est pas seulement une impression intuitive, mais une réalité. En effet sur les 200 mots proposés, en moyenne 127 mots sont reconnus par les adolescents et 141 par les adultes, ce qui donne une moyenne cumulée de 134 mots, c'est-à-dire 67% des mots congénères. Même si l'on fait les calculs à partir des résultats obtenus les moins satisfaisants, et non pas à partir de la moyenne, afin de se placer au niveau de ceux qui ont le plus de difficultés, on constate que la moitié des mots environ ne posent pas de problème. On peut alors inférer grossièrement que si la moitié des 200 mots pris au hasard - et certains n'étant pas les plus fréquents dans la langue (comme *vallée*) - sont compris, alors sur les 1000 mots les plus fréquents de la langue française, environ 500 pourraient être déjà connus, ce qui n'est pas si mal.

On pourrait proposer à nouveau cette même expérience sur des mots appartenant aux listes de fréquence, soit celle du TLF (Trésor de la Langue française) (Brunet, 1981, A), la plus récente, mais portant sur l'écrit, soit celle plus ancienne du français fondamental (Gougenheim, 1956, A), ou la plus récente Lexique 2 qui présente les fréquences à partir du corpus Frantext et à partir de pages web à l'aide d'un moteur de recherche (New, & al. 2001). Car en couplant liste de fréquence et transparence, on peut disposer ainsi d'un bagage de mots fort utiles pour une méthode. A priori, ces mots ne nécessiteront pas d'un apprentissage particulier, si ce n'est qu'il faudra apprendre à les reconnaître à l'intérieur de la chaîne parlée lorsqu'ils portent des marques morphologiques particulières de genre et de nombre et qu'ils s'inscrivent dans un continuum sonore, et apprendre leurs particularités sémantiques quand il n'y a pas superposition complète des signifiés (faux amis, ou non superposition de tous les sens du même mot dans les cas de polysémie).

2.2.3 Nombre de personnes ayant reconnu les mots

Les tableaux suivants présentent le nombre de mots en fonction du nombre de gens qui les ont reconnus. Nous avons établi 5 classes de 3 individus, pour chaque groupe.

Fig. 2.4. Nombre de mots reconnus par classe de personnes dans chaque groupe

Classes de personnes	Adolescents	Adultes
12 à 14 personnes	85 /200 mots	115 mots/200
9 à 11 personnes	39	23
6 à 8 personnes	22	22
3 à 5 personnes	18	19
0 à 2 personnes	36	21

Globalement, les mots sont mieux compris par les adultes, mais les résultats sont cohérents dans la mesure où on ne trouve qu'un seul exemple de mot très bien compris par un groupe et obscur pour l'autre groupe : il s'agit du mot *évaluation*. Le plus souvent, on trouve une différence d'une catégorie, par exemple le mot *chose* apparaît opaque pour les jeunes (rouge), et pour les adultes il l'est moins (rose), ou encore le mot *cuisine* est reconnu par tous les adultes (vert) et par onze jeunes (bleu). Parfois, le mot saute de deux catégories. Le mot *violence* est moyennement reconnu par les jeunes (semi-transparent) et parfaitement par les adultes (transparent). Les mots qui opèrent un saut majeur entre les adolescents et les adultes sont : *air*, *avenir*, *banditisme*, *connaissance*, *étude*, *guerre*, *horreur*, *incidence*, *jour*, *matin*, *scepticisme*, *violence*.

Nous avons également opéré un classement cumulé sur l'ensemble de l'échantillon, où il est alors possible de faire 4 classes de personnes afin de voir combien de mots en sont reconnus par au moins 22 et au plus 28, au moins 15 et au plus 27, etc. (tableau 2.5)

Fig. 2.5. Nombre de mots reconnus par classes cumulées de personnes (adultes + ados)

Nombre de personnes ayant donné le bon équivalent	Nombre de mots reconnus
De 22 à 28 personnes	118
De 15 à 21 personnes	24
De 8 à 14 personnes	26
De 0 à 7 personnes	32

Peut-on faire l'hypothèse, malgré le nombre restreint d'informations, d'une corrélation entre le nombre de gens qui ont reconnu le mot et le degré de transparence du mot, auquel cas nous aurions des mots transparents, semi-transparentes, semi-opaques et opaques? Avec les chiffres dont nous disposons, nous aurions le tableau 2.6. Le tableau 2.7, ci-contre, classe les mots selon leur degré de transparence dans l'expérience.

Fig. 2.6. Corrélation entre le nombre de réponses justes et le degré de transparence

De 22 à 28 personnes trouvent le mot équivalent	plus de 75% de transparence	Mot transparent
De 15 à 21 personnes trouvent le mot équivalent.	entre 50 et 75% de transparence	Mot transparent
De 8 à 14 personnes trouvent le mot équivalent.	entre 25% et 50% de transparence	Mot semi-opaque
De 0 à 7 personnes trouvent le mot équivalent.	moins de 25 % de transparence	Mot opaque

2.3 Analyse des résultats

Les données quantitatives sont encourageantes. Toutefois, dans la perspective d'une méthode à créer, il convient de réfléchir aussi bien sur ce qui a bloqué la compréhension que sur ce qui ne l'a pas bloquée. Avant de passer en revue nos différentes hypothèses, quelques remarques préliminaires sur les mots choisis pour l'expérimentation.

Certains mots de la liste ont été reconnus parce qu'ils étaient connus, soit qu'ils constituent des emprunts de l'italien au français comme *reportage* ou *secrétaire* (avec le sens du *meuble*), soit qu'ils fassent partie de l'univers sonore comme *voyage* par exemple, reconnu par tout le monde, contrairement à nos attentes puisque phonétiquement il présente des différences, ou encore *moi* pour lequel une grande partie des gens a donné le sens de *io*. Personne n'a pensé à *mese*, sauf une personne à l'écrit aidée probablement par la finale du mot qui contient un "s". Ces mots ne nous disent donc pas grand-chose sur les mécanismes de reconnaissance activés par un italoophone, mais, évidemment, en intercompréhension, ils constituent un noyau non problématique. Mais on trouve aussi le cas de mots que l'on croit reconnaître à tort. C'est le cas de *chanson* traduit par *ragazzo*, probablement en passant par *garçon*, ou de *guerre* traduit par *stazione*, probablement parce que le mot *gare*, plus ou moins connu, a été récupéré en mémoire, voire de *sang/cent* traduit par *cinque*.

Fig. 2.7. Classement des mots par transparence

Mots transparents	mots semi-transparentes	mots semi-opaques	mots opaques
acteur, action, altitude, arme, article, attention, avril, bombe, caractéristique, carburant, cassette, chiffre, cinéma, climat, commerce, commission, complet, comportement, conséquence, consommateur, crise, cuisine, différence, difficile, direction, discours, distribution, énergie, erreur, espagnol, est, évasion, exemple, existence, expression, extraordinaire, famille, fasciste, film, forme, gaz, génial, globe, gouvernement, groupe, hier, homme, idée, importance, ironie, journaliste, liberté, local, mal, méditerranée, menu, merveille, message, météo, méthode, mille, ministre, mission, modèle, monde, mouvement, novembre, original, origine, pain, paragraphe, parallèle, partie/parti, passion, personnage, pied, préférence, préoccupation, preuve, prison, problème, prophète, protection, psychiatre, question, quotidien, rapport, réalité, rédacteur, religion, reportage, risque, russe, scientifique, secrétaire, sensibilité, slalom, société, soleil, spectacle, sport, successeur, sud, système, table, télévision, terre, territoire, théâtre, théorie, travail, vagabond, valeur, vidéo, violence, virtuel, voyage.	adolescent, analyse, avenir, chanson, cité, combattant, communauté, demain, esprit, évaluation, fille, héros, inefficacité, intégralité, mars, mémoire, mois/moi, mort, parc, piste, scepticisme, simple, ski, texte.	année, annonce, argent, banditisme, centre, connaissance, conscience, dentiste, durée, effet, empire, façade, guerre, heure, horreur, impact, incidence, jour, matin, moment, monstre, or, podium, retour, soir, tête.	air, assaut, bassin, cas, chemin, chose, coupe, degré, enfance, enquête, été, étude, fin, gelée, gens, jeune, jour, médecin, peur, plaine, prise, psychique, roman, sang, temps, vallée/valet.

Un autre mot s'est démontré non-significatif pour des raisons sociolinguistiques, malgré sa transparence formelle : *banditisme*. Proche de l'équivalent italien *banditismo* à l'exclusion de la nasale et de la finale différente, le mot n'a pourtant été reconnu que par la moitié des adultes et par un seul jeune. Cette disparité en fait résulte du fait que le mot, courant en français dans le sens de *I.malavita*, ne l'est plus en italien où il se réfère à une situation historique du siècle passé (it. *le bande*), et par conséquent il ne fait pas partie du bagage culturel des jeunes. De fait, les 7 adultes n'ayant pas répondu sont les plus jeunes. Il s'agit donc bien d'un problème générationnel lié non à la transparence sonore mais au stockage du mot italien dans le lexique personnel des locuteurs.

Le mot *vache/vacca* a systématiquement été associé à *vasca*. Le mot italien *vacca* existe et il a le même dénoté que son équivalent français, mais il est connoté comme vulgaire par son emploi métaphorique, et par conséquent certains informateurs nous

ont dit avoir hésité à l'écrire. Toutefois la raison qui explique le choix du candidat lexical est sans doute plutôt d'ordre phonétique : la fricative palatale sourde /ʃ / a plus de traits communs avec la fricative dentale sourde /s / qu'avec l'occlusive vélaire /k/.

Analysons maintenant les résultats en fonction de nos hypothèses, afin de découvrir quels peuvent être les critères linguistiques de transparence et opacité.

2.3.1 Nombre de phonèmes communs

Il est une évidence, que bien sûr le test ne pouvait que valider : plus un mot français a de phonèmes communs qui se suivent avec le mot italien, plus il est transparent. Il suffit d'ajouter une désinence vocalique et 'le tour est joué', c'est là une perception commune non seulement aux élèves, mais à tout Italien allant en France qui découvre vite le mécanisme de passage entre F.*globe*/I.*globo*, F.*terre*/I.*terra*, F.*arme*/I.*arma*, F.*crise*/I.*crisi*, F.*idée*/I.*idea*, F.*génial*/I.*geniale*, F.*problème*/I.*problema*, F.*ministre*/I.*ministro*, F.*psychiatre*/I.*psichiatra*, F.*paragraphe*/I.*paragrafo*. Il existe donc un ensemble de mots français contenus dans le mot italien qui est plus long d'une désinence vocalique en « o », « a », « e », ou « i ». Le problème apparaîtra lorsque deux désinences sont possibles en italien. Sans contexte, l'auditeur ne peut décider. Ainsi le mot F.*cassette* a-t-il été associé à I.*cassetta* majoritairement chez les jeunes – ce qui est exact - et à I.*cassetto* chez plusieurs adultes ; F.*modèle* a I.*modella* chez les jeunes – ce qui est inexact - et I.*modello* plus rarement ; F.*monstre* essentiellement à I.*mostra* – ce qui est faux- et plus rarement à I.*mostro*. On constate seulement que c'est la forme avec un –a- qui a été généralement préférée, comme si le « a » correspondait mieux à une marque ressentie comme féminine sans même savoir que le mot se termine par un 'e caduc'. Mais il faudrait vérifier avec d'autres mots présentant les mêmes caractéristiques si ce choix est récurrent. Le même problème s'est présenté à l'écrit où le mot F.*fin*, complètement opaque à l'oral, a été donné pour I.*fine* ou I.*fino*, et dans ce cas, les deux réponses étaient correctes.

Apparemment, le changement de place de l'accent tonique entre le français et l'italien n'a pas eu de répercussion sur des mots qui ont par ailleurs la plus grande partie des phonèmes communs. Par exemple F.*méthode* /I.*metodo* a été reconnu à 100% chez les adultes et 80% chez les jeunes. Il en est de même pour F.*climat* /I.*clima*, tandis que F.*météo* /I.*meteo* a un score à peine inférieur (peut-être parce que le mot italien *meteo* est moins courant que *previsioni*). F.*Origine*/I.*origine* est un peu moins bon pour le groupe des adolescents, mais très bien reconnu chez les adultes. Par contre F.*médecin*/I.*medico* a été complètement opaque. Cela nous conduira à prendre tout de même en compte le problème de l'accent.

En revanche, il y aura des difficultés lorsque le mot français a des syllabes médianes qui ont disparu par rapport au mot italien. Par exemple F.*jeune*/I.*giovane* < *jovenem* (Bas Latin). La syllabe centrale ayant disparu en français qui a par ailleurs modifié le timbre de la voyelle initiale, le mot devient complètement opaque, même si l'accent tonique est sur la même syllabe étymologique.

2.3.2 Mots courts/mots longs

Si l'on observe les tableaux où les mots ont été classés en fonction du nombre de personnes les ayant reconnus, on constate immédiatement que le rapport entre le nombre de mots moins bien reconnus (fond noir et gris sombre) et le nombre total de mots dans une catégorie (mots de une syllabe, mots de deux syllabes, etc.) est décroissant plus le nombre de syllabes augmente. Le tableau suivant présente ces données en pourcentage : alors qu'aucun mot long n'a posé de difficultés aux adultes, 31% des monosyllabes leur en ont posé. De la même façon, 5,5% des mots longs ont causé des problèmes aux adolescents alors que 36% des monosyllabes sont opaques.

Fig. 2.8. Mots opaques

Mots reconnus par moins de 6 personnes (0 à 5)	Adolescents	Adultes
mots de 1 syllabe	36% des mots	31%
mots de 2 syllabes	31%	22%
mots de 3 syllabes	18%	12%
mots de 4 syllabes et +	5,5%	0%

Ces résultats ne surprennent pas en réalité. Les mots longs, en effet, ne peuvent venir par dérivation populaire du latin puisque, comme on l'a vu au chapitre 1, l'évolution phonétique a précisément écrasé les mots. S'ils sont de formation savante sur le latin ou le grec, comme *apothéose* du grec *theos* /Dieu, ou *paragraphe* < *paragrapum* du latin médiéval, ou encore *psychiatre* du grec *psyche* /âme et *iatros* /médecin ou *sensibilité* sur *sensibilitas* (XIV^e), ils sont donc soit plus proches de l'étymon latin qui aura donné un mot similaire en italien, soit proches de l'emprunt que l'italien a fait lui-même au grec. D'autres mots longs sont formés par dérivation plus tardive. Citons *consommateur* qui apparaît au XVI^e siècle sur le verbe *consommer* > lat. *consummare* qui au sens premier signifie 'utiliser jusqu'au bout', ou encore le mot savant *télévision*, de composition récente sur le préfixe grec *telos* /lointain et du latin *vision*. Mais là aussi, les deux langues se comportent en général de la même façon, sauf pour quelques suffixes de dérivation. Nous pourrions alors émettre l'hypothèse que les discours plus « savants » seront plus faciles que ceux de la vie quotidienne.

À l'opposé des mots longs, les mots monosyllabiques sont source de difficulté, en particulier ceux qui sont du type cV (exemple *cas*).¹⁷ Si on observe les monosyllabes transparents, on s'aperçoit en effet qu'ils sont presque tous du type (c)cVc(c) avec une majorité de phonèmes communs avec le mot italien qui ne rajoute qu'une voyelle finale pour aboutir à un bisyllabe (F.*piste*/I.*pista*, F.*bombe*/I.*bomba*, F.*globe*/I.*globo*, etc.) Lorsque la voyelle dans la syllabe change, on distingue les cas où le changement ne cause pas de problème de reconnaissance, avec /y/ (F.*russe*, *sud*) , /o/ (F.*homme*), ou une nasale qui renvoie à la voyelle ouverte correspondante suivie de /n/ dans la

¹⁷ On imagine facilement qu'un mot monosyllabique d'une seule voyelle comme *an* poserait encore plus de problème.

même syllabe en italien (F.*monde*/I.*mondo*, F.*simple*/I.*semplice*). Les monosyllabes opaques présentent en général une double variation vocalique et consonantique comme le mot F.*jour*/I.*giorno*. Si *jour* n'est pas du tout reconnu, par contre son dérivé *journaliste* est reconnu unanimement, sans que la première syllabe face obstacle, dans la mesure où la suite du mot est parfaitement symétrique à l'italien ; dans ce cas, le rôle de la 1^e syllabe est réduit. Donc ce n'est pas la syllabe en soi qui est problématique, mais la syllabe à l'intérieur du contexte de mot. Par contre si la voyelle n'existe pas en italien, dans un mot fréquent, cela bloque la reconnaissance : *heure*, *peur*, *soir*.

En revanche les monosyllabes français composés d'une syllabe ouverte (c)cV donnent trop peu de renseignements pour élaborer des hypothèses sur la suite du mot en italien – mot généralement bisyllabique- et notamment sur la consonne qui va ouvrir la seconde syllabe. À supposer que la première syllabe soit identique, l'éventail de choix pour la deuxième syllabe est très vaste et par conséquent, il y a blocage. Ainsi *cas* a-t-il posé le plus de problème : ont été proposés I.*casa*, *qua*, *cappello*. Lorsque se greffe une voyelle nasale dans la première syllabe, l'opacité apparaît complète. F.*Fin*, *gens*, *sang*, *temps* n'ont pas été reconnus et présentent un nombre élevé de réponses nulles. Par contre F.*pain* n'a pas posé de problème probablement à cause de la proximité avec le dialecte vénitien.

2.3.3 Les voyelles divergentes

Que se passe-t-il lorsqu'il y a variation phonétique ? Y a-t-il un seuil dans la divergence phonétique au-delà duquel l'auditeur italien ne reconnaît plus le mot français ? Observons d'abord ce qui se passe avec les voyelles qui n'existent pas en italien.

2.3.3.1 Les voyelles médianes

Le français dispose de voyelles médianes : /œ/ et /ø/. Dans les suffixes en « -eur », il n'y a pas eu de problème de reconnaissance : *erreur*, *valeur*, *acteur*, *successeur*, *consommateur*. Ce suffixe correspond à *ore* en italien. De la même façon, le phonème /œ/ a été associé à /o/ dans F.*preuve*/I.*prova*. Le mot a été reconnu sans difficulté. Par contre, trois mots ont posé problème : *heure* et *peur* qui sont des monosyllabes et curieusement *horreur*. Pour le mot F.*heure*/I.*ora*, l'explication réside dans sa brièveté puisque, du point de vue phonétique, il y a le même passage vocalique du phonème français /œ/ au phonème italien /o/ et la même consonne que pour les suffixes. Seule change la voyelle finale par rapport à ces derniers. La brièveté du mot empêche sans doute d'appliquer la règle de transposition qui est évidente en fin de mot lorsque les premières syllabes ont déjà orienté le décodage. *Heure* est alors perçu comme *air*. On trouve pour les deux mots en effet, des réponses erronées du même type R, I.*era* et même I.*lui* (< *herr* allemand), preuve que les deux phonèmes /œ/ et /ø/ ne sont pas discriminés. Le mot F.*peur* de la même façon a été compris par la plupart comme

I.per, pera, perla, c'est-à-dire avec un phonème /ɛ/, le plus proche du point de vue articulatoire. Personne n'a eu l'idée de remonter à une diphtongue en italien pour aboutir à *I.paura*. Le mot *F.horreur* par contre laisse perplexe, car il apparaît complètement transparent, au moins autant, en tout cas, que le mot *erreur* qui a été reconnu massivement comme *I.errone*. Probablement, la voyelle médiane étant perçue comme un /ɛ/, l'auditeur italien, face à deux possibilités *I.orario* vs *orrore* privilégie le suffixe *ario* en italien qui correspond au français « -aire » /ɛR/. Il faudrait vérifier cependant que le suffixe « -aire » est bien associé à « -ario » en donnant des mots du même type que *horaire/orario*, sans que ce soit des mots trop longs comme *extraordinaire /straordinario* ou même *secrétaire/segretario* qui ont été reconnus massivement. *Salaire/salario*, *binare/binario* pourraient convenir pour vérifier que l'association /ɛR/- /arjo/ est automatique¹⁸. On pourrait aussi contrôler si d'autres mots en « -eur » induisent la même erreur, mais en réalité, nous n'avons pas trouvé d'autres mots de deux syllabes où à partir d'une première syllabe identique, on ait ensuite deux terminaisons possibles en italien, formant deux mots possibles. Peut-être s'agit-il donc d'un concours de circonstance d'avoir en concurrence *orario/orrore*, ce qui ne mettrait pas en doute la règle que « eur » est reconnu comme « -ore ».

2.3.3.2 Le 'e caduc'

Nous avons trois mots comprenant un 'e caduc' dans une syllabe médiane : *médecin*, *avenir*, *mouvement* et cinq mots ayant le « e » dans la syllabe initiale : *chemin*, *gelée*, *religion*, *reportage*, *retour*. Les trois premiers mots ont été lus en éliminant le « e » caduc, c'est-à-dire avec 2 syllabes seulement. *F.Avenir/I.avvenire* a été reconnu par la moitié seulement des jeunes. Les erreurs montrent que si le mot n'est pas disponible, on le rapproche des mots qui contiennent partiellement les mêmes syllabes : *I.venire*, *aviatore*. *F.Mouvement/I.movimento* a été relativement clair. Par contre *F.médecin/I.medico* a été opaque. Il contient en effet la voyelle nasale /ẽ/ qui n'a pas de correspondant strict dans *medico*, mais qui aurait pu l'avoir avec le mot de la même famille *medicina*, or celui-ci n'a pas été proposé. En fait il y a trop d'écart entre le bisyllabe /medsẽ/¹⁹ et le mot de 4 syllabes /meditʃina/. Les solutions proposées maintiennent l'identité de la première syllabe et proposent une seconde syllabe pour calquer le mot français entendu. *I.Mezza* et *mezzo* reflètent la succession consonantique entendue /ds/. *I.Messo* a éliminé le /d/ et *I.metà* respecte l'accentuation, mais modifie la consonne. Ainsi la chute du « e » peut-elle constituer un problème dans la mesure où le mot équivalent italien possède nécessairement une voyelle correspondante et par conséquent une syllabe supplémentaire. Pour les mots où le « e » est en tête, on a constaté des difficultés dans les mots de deux syllabes alors que

¹⁸ En fait, il y a très peu de mots brefs avec ces caractéristiques, la plupart des mots en *-aire* ayant au moins trois syllabes orales. En outre, tous les mots en « -aire » ne correspondent pas à des mots en « -ario » : *notaire/notaio*, *nucléaire/nucleare*, etc.

¹⁹ En outre il se produit un phénomène d'assimilation régressive qui fait que [d] devient [t] devant [s] [metsẽ], ce qui complique ultérieurement la reconnaissance.

F.*religion* a été transparent. Dans le mot F.*chemin*, la prononciation du « e » a entraîné le rapprochement avec des mots contenant /e/ comme I.*scema/o*, I.*scena*, mais aussi I.*somma*, *ciurma*, *schiuma*. Certains sont arrivés à I.*camino*, mais ici la géminée est discriminante en italien, la bonne réponse était *cammino*. Le mot F.*gelée*/I.*gelata* n'a pas été reconnu et F.*retour* a également été confondu massivement avec I.*rottura*, à cause de l'identité de la deuxième syllabe. Avec I.*ritorno*, on avait trop de variations.

2.3.3.3 La voyelle médiane /y/

Cette particularité du français pose-t-elle un problème ? Apparemment, non, pour les mots F.*distribution*, *préoccupation*, *russe*, *successeur*, *virtuel*. Dans les deux premiers cas, cependant la longueur du mot implique un poids mineur du phonème singulier. Mais dans le mot *sud*, il n'y a pas eu non plus de difficulté, mais il est vrai qu'avec ces deux consonnes seulement, le choix de mots possibles en transposition était limité : I.*sodo*, *sede* ; or les voyelles /o/ et /e/ dans ce cas sont trop distantes de /y/, donc elles n'ont pas été sélectionnées. F.*Altitude*/I.*altitudine* a été reconnu majoritairement et lorsqu'il y a eu erreur, celle-ci ne portait pas sur le suffixe puisque le mot I.*attitudine* a été proposé. Par contre, F.*communauté*, *étude*, *évaluation* sont moins transparents. Mais soit il y a une convergence de phonèmes vocaliques différents (F.*communauté*/I.*comunità*), soit un problème dans la syllabe initiale (F.*étude*/I.*studio* ; F.*évaluation*/I.*valutazione*). En fait, il est probable que les Italiens croient entendre un /u/, puisqu'on est conditionné dans l'audition même par sa propre langue. Comme on sait par ailleurs que le /y/ est apparu historiquement comme une variante du /u/ latin et que par conséquent un /y/ français correspond la plupart du temps à un /u/ italien, sauf dans quelques suffixes verbaux (*lu/letto*, *attendu/atteso*), on peut conclure que le phonème français ne posera en principe pas de problème en intercompréhension.

2.3.3.4 Les voyelles nasales

Les quatre voyelles nasales en revanche apparaissent plus problématiques et, chose non attendue, il semble qu'en terme de transparence, elles ne soient pas toutes à mettre sur le même plan. De toutes, la nasale /õ/ apparaît comme la plus facile tandis que /ã/ et /ẽ/ sont moins transparentes. Nous n'avions pas d'exemples dans le test de mots avec /œ̃/, mais nous pensons qu'elle est encore moins claire pour deux raisons : d'une part elle est construite à partir d'une voyelle orale qui n'existe pas en italien, d'autre part par expérience, nous savons que les étudiants ont du mal à la percevoir (par exemple le mot *commun* pose problème en dictée). Mais précisons qu'une bonne partie des Français ne la perçoivent pas non plus et la confondent avec /ẽ/.

2.3.3.4.1 La voyelle /õ/

Elle se trouve dans de très nombreux cas dans le suffixe « -tion » (*action*, *direction*, *distribution*, *préoccupation*, *protection*, *attention*), ou « -sion » (*commission*,

expression, passion, évasion, télévision, prison etc.) ou encore « -ion » (*religion*). Aucun de ces mots n'a posé de problème de reconnaissance. /õ/ correspond dans ce cas à /one/ en italien, c'est-à-dire qu'on a, en correspondance de la voyelle nasale française, la voyelle orale similaire en italien, suivie de la consonne nasale. Le mot F.*vagabond*/I.*vagabondo*, où la consonne finale italienne n'est pas récupérable à partir du français, n'a pas causé de difficulté à cause de la similitude des deux premières syllabes qui a permis d'inférer la présence du /d/. En position initiale, nous avons F.*consommateur* et *conseiller* ; dans les deux cas, nous avons en italien une voyelle orale suivie par une consonne nasale en syllabe fermée, ce qui a pour effet de nasaliser légèrement la voyelle /o/. Lorsque le mot français donc correspond à un mot italien où l'on a une syllabe fermée par la consonne nasale (/on/), il n'y a pas de difficulté. Les mots F.*bombe*/I.*bomba* et F.*monde*/I.*mondo*, malgré leur brièveté ont été reconnus. Dans le mot F.*monstre*, la voyelle nasale française est entravée dans une syllabe fermée par /s/. Ce genre de syllabe correspond en italien à des syllabes simplifiées où la consonne nasale a disparu : F.*monstre*/I.*mostro*, F.*constance*/I.*costanza*, F.*construction*/I.*costruzione*, F.*transparent*/I.*trasparente*, etc. Les auditeurs n'ont eu aucun mal à passer de la syllabe française /mõs/ à l'italienne /mos/, et s'il y a eu erreur, c'est que la voyelle finale du mot italien est indécidable sur la base du « e » muet français et qu'en l'absence d'indication, la majeure partie des auditeurs a choisi I.*mostra*, plutôt que I.*mostro*. Par contre, le mot F.*annonce* a créé des problèmes, or le /õ/ correspond dans ce cas à /un/, sans compter la variation consonantique. Plusieurs informateurs se sont abstenus, et parmi les erreurs, on a relevé : I.*anno*, ou *a noi* (où la position de l'accent tonique reflète davantage le mot entendu). Dans les deux cas, on constate que c'est un /o/ qui a été sélectionné. Donc, bien que n'existant pas en italien, la voyelle nasale française est perçue par un auditeur italien en fonction de la voyelle orale qui lui correspond avec une annulation du trait de nasalité. Si cette voyelle orale est la même en italien, il n'y aura pas de problème, si elle est différente, il y a blocage.

2.3.3.4.2 La voyelle /ã/

Elle est commune à des mots remontant à des syllabes latines très différentes, ce que reflète l'orthographe : « an/m » ou « en/m ». En outre, la graphie « en/m » correspond à des mots latins en « en/m » (*exemplum*) mais aussi en « in/m » (*infantem*). Par conséquent, on trouvera en italien des mots qui ont trois types de timbre alors que le français n'en a qu'un seul : /an/ ou /am/ ou /en/ ou /em/ et enfin /in/ ou /im/ : *carburant/carburante*, *exemple/esempio*, *enfance/infanzia*. Quel type de mots vont être les mieux reconnus ?

D'après ce que l'on a vu avec la nasale /õ/, on présume que ce sera ceux qui contiennent plutôt un /a/. Notre échantillon présentait peu de mots ne contenant que la voyelle nasale /ã/ associée aux lettres « an » en italien : F.*roman*/I.*romanzo*, F.*carburant*/I.*carburante*, F.*banditisme*/I.*banditismo*, F.*enfance*/I.*infanzia*, F.*sang*/I.*sangue*. En finale, il n'y a pas eu de difficulté pour *carburant* où malgré l'absence de la consonne dans la terminaison orale française, celle-ci a été restituée sans difficulté sur la base des prédictions faites sur les premières syllabes. Pour *roman*,

l'association – erronée pour le lexique mais juste pour la stratégie - à *romano*, prouve le passage de la voyelle nasale /ã/ à /a/, mais cette tendance est toutefois contredite par l'erreur récurrente que représente le mot I.*rumore*. Le mot F.*connaissance*, bien que long, apparaît semi-opaque et a été confondu avec I.*conessione* qui maintient l'identité des deux premières syllabes par rapport à l'italien. En revanche dans le mot monosyllabique *sang*, il n'y a pas eu de réponses positives ; on aurait pu s'attendre à I.*sano* qui aurait été le plus proche selon les règles de passage déjà observées, mais il n'a pas été proposé ; I.*santo* est sans doute ce qui se rapproche le plus puisque le français ne donne aucune consonne, et que par conséquent l'italien peut prédire de façon libre la seconde syllabe. Sax montre que la dénasalisation a été opérée et que l'auditeur a choisi un mot avec une consonne dans la même syllabe ; il n'avait guère de choix dans ce cas. Mais le passage à la voyelle /a/ n'a pas été automatique ; on a trouvé en réalité des réponses divergentes qui ont un trait commun, la présence de la voyelle /o/ : I.*sonno*, *suono*, *so*, *sole*. Si l'on regarde sur le trapèze vocalique (chapitre 1 p.19), on s'aperçoit en réalité que /ã/ est du point de vue articulatoire plus proche de /ɔ/ que de /a/ plus ouvert. Par conséquent il n'est peut-être pas absurde d'obtenir des réponses erronées qui présentent dans leur majorité un /o/. Ce que pourraient confirmer les erreurs sur *roman*≠*rumore* et *connaissance*≠*conessione*.

Les mots contenant un /ã/ correspondant à /en/ en italien étaient plus nombreux. Ont-ils posé problème comme nous le pensions ? Pour les mots longs, il semble que non : F.*différence*, *gouvernement*, *sensibilité*, *mouvement*, *préférence*, *novembre* apparaissent transparents. Nous n'avions dans la liste que trois monosyllabes : F.*temps*/I.*tempo* et F.*gens*/I.*gente* et F.*sens*/I.*senso*. Les deux premiers ont été complètement opaques avec le plus petit score : 0. *Temps*, transparent sans hésitation à l'écrit, a été relié massivement à I.*tonno* ou *tono*. Cela montre que spontanément, l'auditeur italien décode la nasale française avec une voyelle orale + la consonne nasale (simple ou géminée) et il rajoute une voyelle finale ; les syllabes ouvertes du type CV apparaissent plus faciles ; de fait I.*tomba* et I.*tempio* où une consonne /b/ ou /p/ a été rajoutée sont des réponses isolées. Mais le timbre oral correspondant à la voyelle nasale n'a pas été identifié. De la même façon, F.*gens* n'a pas été reconnu et les erreurs sont très diversifiées hormis le phonème consonantique d'ouverture : I.*giallo*, *gioco*, *giugno*, *giovane*, *già*. F.*sens* est également opaque mais dans une moindre mesure du fait que les deux consonnes orientent le décodage. Dans chaque groupe d'auditeurs, 5 sur 14 ont reconnu I.*senso*. D'autres ont proposé I.*senza*. Effectivement, rien ne permettait de décider entre une finale plutôt qu'une autre, mais nous avons précisé que le test comprenait des mots pleins. Nous avons trouvé également I.*scienze*, *santo*, *suono*, *sasso*, *cento*. Par conséquent, dans ces cas, il semble que la différence de timbre entre /ã/ et /en/, sans possibilité d'être aidé par d'autres éléments du mot, soit source d'opacité. Pour les mots de deux syllabes, nous avons eu des résultats plutôt négatifs. Même en présence d'éléments facilitateurs comme des consonnes communes, il y a opacité sur des mots comme F.*argent*/I.*argento* ou F.*densité*/I.*densità*. Le mauvais score de ce dernier mot en particulier peut surprendre, mais il est peut-être le reflet d'un autre facteur dans la décodification lié à la fréquence d'usage du mot pour un locuteur et de fait, les adolescents ont obtenu des scores

inférieurs. À l'inverse, nous avons eu *F.moment* compris comme *I.mamma*. Est-ce parce que le mot français *maman* avait déjà été entendu et donc *moment* a été rattaché à quelque chose de déjà présent (même de façon très floue) en mémoire ? Est-ce parce que l'auditeur a privilégié la stratégie des syllabes CV, sans rechercher donc une 3^e syllabe, et dans son stock de lexique italien, il ne disposait que de *mamma* ayant deux fois la consonne /m/ ? Est-ce parce que le mot *mamma* est facilement réévoqué en mémoire au point d'annuler le fait qu'on a entendu un phonème pourtant reconnaissable dans la première syllabe, à savoir /o/ ?

Enfin nous avons trois exemples de mots avec un /ã/ et /in/ : *F.empire*, *enquête* et *enfance*. Nous traiterons de ce dernier avec les mots combinant plusieurs nasales. Si le mot *F.enquête/I.inchiesta* a été complètement opaque, non seulement à cause de la nasale d'ouverture mais aussi de la deuxième syllabe distante de l'italien, nous pensions que le mot *F.empire/I.impero* ne présenterait pas de difficultés, or très peu l'ont reconnu ; les adultes ont préféré laisser en blanc, les adolescents ont répondu de façon non prévisible si ce n'est *I.vampiro*, très proche phonétiquement. Cela confirmerait donc la difficulté de reconnaissance quand le timbre est éloigné dans les deux langues.

2.3.3.4.3 Les voyelles /ẽ/ et /j ẽ/

Elles correspondent à plusieurs graphies « in/m », « ain/m », « ein/m » et « ien » et en italien, tout dépend de l'origine étymologique. On pourra trouver /en/ (*F.plaine/I.piana*), soit /in/ (*F.bassin/I.bacino*, soit /an/ (*F.pain/I.pane*). Dans les mots longs et savants, le fait que la voyelle nasale française soit la seule inconnue au milieu d'autres phonèmes identiques avec l'italien, réduit son poids dans la reconnaissance ; ainsi, même avec un /ẽ/ au début du mot, *F.intégralité* est bien reconnu. Par contre *F.impact*, *simple*, *matin* et *bassin* ont créé des difficultés. *Impact* a été amputé de sa première syllabe inconnue des Italiens et on a trouvé des erreurs du type : *I.pacco*, *patto*, ce qui prouve que le passage de /ẽ/ à /in/ est moins évident que de /ẽ/ à /en/ comme dans *simple* globalement plus transparent. *Simple* est un de ces mots où la différence d'âge entre les groupes intervient. Peu compris par les ados, il est relié à *semplice* sans problème chez les adultes, même s'il a fallu opérer pour cela l'annulation de partie finale. En revanche *F.matin* a dans les deux groupes posé problème, mais de façon nettement plus marqué chez les plus jeunes. Le mot a été essentiellement rapporté à *I.matta*. Comme pour *F.maman*, l'auditeur a privilégié la structure syllabique identique à celle du français. *F.Bassin* avait la première syllabe identique, et la tentative a été de trouver un mot ayant les premiers phonèmes communs : *I.basso*. Ceux qui n'ont pas répondu ont probablement écarté le /o/ car trop différent de /ẽ/ mais ils n'ont pas pensé à modifier la consonne entendue. Quant à *F.chemin*, il est complètement opaque, n'ayant plus que la consonne /m/ en commun. On ne peut donc mesurer le poids spécifique de la nasale.

En finale, /j ẽ/ a été reconnu dans le mot appartenant à un paradigme de suffixation : *F.quotidien/I.quotidiano*, comme on a *F.indien/I.indiano*, *F.gardien/I.guardiano*. Par contre, *F.comédien/I.commediante* et *F.magicien/I.mago* ont été rapprochés de mots

de la même famille I.*commedia* ou I.*magia/magico*, preuve que c'est le suffixe qui posait problème, soit par sa différence de timbre /jẽ/ vs /jan/, soit parce qu'il se trouve dans un mot peu fréquent comme *commediante*, soit simplement parce que le mot italien (pour une fois) est plus court (*mago*).

Que se passe-t-il lorsque plusieurs voyelles nasales sont cumulées ? Il semblerait que le traitement simultané de plusieurs nasales renforce l'opacité, sauf encore une fois, dans le cas des mots longs savants, présentant par ailleurs d'autres caractéristiques communes. F.*Attention*, peut-être à cause de sa ressemblance avec le dialecte vénitien qui a des voyelles nasalisées, a été massivement reconnu. F.*Importance*/I.*importanza* aussi. F.*Incidence*/I.*incidenza* est déjà beaucoup moins net, peut-être du fait qu'il s'agit d'un mot abstrait moins vite mobilisable en mémoire, même s'il y a peu de différences phonétiques. F.*Chanson* obtient des résultats sans doute faussés du fait que le mot était en partie connu. F.*Conscience* est rapproché de I.*consenso*, plus proche effectivement sauf pour le yod manquant que l'exact équivalent I.*coscienza*. Le mot F.*enfance*/I.*infanzia* présente deux fois la même nasale /ã/ en français, dont la première implique un changement de timbre majeur avec l'italien qui a /in/. Le mot est, comme on peut s'y attendre, opaque. La distance est trop grande entre les deux timbres vocaliques, et la présence d'une seconde nasale, ajoute une difficulté de décodification supplémentaire.

F.*intention*/I.*intenzione* combinait trois nasales, proches toutes les trois de la voyelle orale du mot italien, ce qui est donc facilitant. Toutefois, le mot a obtenu un mauvais score, or les auditeurs n'ont pas laissé en blanc, mais ils ont rapproché le mot de I.*attenzione*, preuve que le premier phonème vocalique nasal n'a pas été perçu. Probablement ici aussi, le fait que le mot soit abstrait et moins courant a joué en sa défaveur par rapport à F.*attention*.

En conclusion, on peut dire que les nasales causent problème quand le timbre de base de la nasale ne correspond pas au timbre de la voyelle correspondante du mot italien, et quand l'italien répartit la voyelle nasale sur deux syllabes distinctes : *fin/fi-ne*. En revanche, quand la voyelle nasale française correspond à voyelle +/n/ en syllabe fermée, la reconnaissance est plus facile. Cela est confirmé par le fait que le mot F.*fin* a été donné comme équivalent de *fun, phon, fan*, c'est-à-dire des mots avec une syllabe fermée.

2.3.3.5 D'autres voyelles

Nous avons dans la liste un seul exemple de la voyelle finale /o/ correspond à la réduction du groupe /al/ : F.*assaut*/I.*assalto*. Le mot a été parfaitement opaque, car il ne restait plus que le début du mot en commun, et c'était trop peu pour lancer les hypothèses. Il a d'ailleurs été logiquement rapproché de I.*asso*. Nous avons deux exemples de monosyllabes avec *oi* : *soir* qui a été opaque et rapproché de *suora*, et *mois/moi*, qui n'est pas significatif puisque l'association *moi/io-me* était connue. Ce résultat nous a conduit à penser qu'il conviendrait d'observer ce qui se passe avec les mots contenant d'autres 'diphthongues' écrites du type *ai, ei, ui, au, eu, ou*, car ces

graphies remontent à des évolutions phonologiques illustrées au chapitre 1 et à des mots italiens différents. Par exemple la série F.*moi*/I.*me*, F.*roi*/I.*re*, F.*soie*/I.*seta*, F.*foie*/I.*fegato*, F.*toit*/I.*tetto*, F.*loi*/I.*legge*, F.*poids*/I.*peso*, F.*choix*/I.*scelta*, ou encore F.*bois*/I.*bosco*, F.*voix*/I.*voce*, F.*paix*/I.*pace*. On devine que tous ces mots brefs seront opaques, mais avec des mots plus longs, que se passe-t-il ?

En finale de mots, on a constaté que le suffixe *ée* correspondant à *ata* n'a pas été reconnu. Ainsi F.*durée*/I.*durata* a créé quelques difficultés et on a proposé l'équivalent de I.*duro* ; F.*gelée*/I.*gelata* a été complètement opaque. Certes dans ces deux mots, il y avait une variation vocalique dans la première syllabe, mais du genre de celles qui ne posent pas de problème en reconnaissance : /ə/ vs /e/ et /y/ vs /u/. C'est donc davantage le suffixe qui pose problème.

2.3.4 Les consonnes divergentes

Les consonnes ont-elles plus de poids que les voyelles ? C'est une hypothèse plausible, si l'on s'en tient d'une part aux évolutions de la phonétique historique, d'autre part, aux recherches en psycholinguistique (Nespor, 2004).

Nous avons finalement peu de mots où les consonnes étaient identiques tandis que les voyelles changeaient : F.*communauté* par exemple. Selon notre hypothèse, ce mot aurait dû être très bien reconnu. Pourtant cela n'a pas été général, et ceux qui n'ont pas réussi à opérer le passage à I.*comunità* ont laissé en blanc. Sur d'autres mots, les erreurs toutefois nous permettent de penser que les consonnes jouent un rôle dans la reconnaissance plutôt important car les auditeurs recherchent des mots qui les conservent : F.*roman* a donné lieu à des erreurs du type I.*rumore*, F.*horreur* a été associé à I.*orario*, F.*peur* à I.*puro* et F.*chanson* à I.*ascensore*. Dans tous ces cas, la tentative a été le maintien des consonnes, avec un succès évidemment relatif quant à la découverte du mot français équivalent. Cela a même pu conduire à des erreurs inattendues du type I.*compartimento* pour F.*comportement* au lieu du mot transparent I.*comportamento*.

À l'inverse la diversité consonantique a-t-elle posé problème ? On sait que certaines évolutions phonétiques impliquent des différences consonantiques entre les deux langues, notamment le passage du latin /k/ à /ʃ/, l'italien ayant conservé /k/. En tête de mots, nous avons F.*chanson*, *chemin*, et *chose*. Si l'on met de côté *chanson* parce que ceux qui l'ont reconnu le connaissaient probablement, on constate que F.*chose*/I.*cosa* n'a pas été reconnu et F.*chemin* non plus. À l'intérieur de mots, nous avons F.*psychique*/I.*psichico* et F.*vache*/I.*vacca*. Ces deux mots ont créé de grosses difficultés. Il semblerait donc que la présence d'un /ʃ/ à la place d'un /k/ italien dérange. Mais il faudrait vérifier avec un plus grand nombre de mots ayant cette caractéristique : par exemple F.*bouche*/I.*bocca*, F.*sèche*/I.*secca*, F.*toucher*/I.*toccare*, F.*mouche*/I.*mosca*, F.*louche*/I.*losco*, F.*fraîche*/I.*fresca*. Par contre, si le /ʃ/ comme dans *chiffre* correspond à /tʃ/, alors la difficulté ne subsiste plus, car l'affriquée est réduite.

Le plus souvent toutefois, /tʃ/ et /ʃ/ italiens correspondent à /s/ en français. Certains de ces mots ont été transparents ou semi-transparentes, F.*cinéma*/I.*cinema*, F.*société*/I.*società*, F.*successeur*/I.*successore*, F.*difficile*/I.*difficile* et F.*adolescent*/I.*adolescente* et dans une moindre mesure F. *cité*/I.*città*, F.*inefficacité*/I.*inefficacia*. Pour *cité*, toutes les erreurs présentent des mots commençant pas /s/ : I.*sito*, *sedere*, *seduto*. D'autres mots comme F.*annonce*/I.*annuncio*, F.*bassin*/I.*bacino*, F.*centre*/I.*centro*, et F.*scepticisme*/I.*scetticismo* ont été opaques. Pour ce dernier mot, il est possible que la difficulté ne soit pas d'ordre phonétique mais lexicale, le mot étant abstrait ; le public adulte n'a pas eu de difficultés malgré les deux changements consonantiques parce que le mot est long mais les adolescents ont moins bien réagi. Dans les autres cas, on combinait plusieurs difficultés (voyelle nasale + /ʃ/) et donc les mots sont rendus opaques.

Certains mots français s'opposent au mot italien à cause d'une succession de consonnes du type /kt/. Il s'agit généralement de mots de formation savante qui ont récupéré un consonantisme que l'évolution populaire avait supprimé : F.*acteur*, *caractéristique*, *rédacteur*, *spectacle*, correspondent à une géminée en italien ; le suffixe « tion » correspond à /tsjone/ : F.*action*, *direction*. Aucun de ces mots n'a posé de problème. Les successions /ks/ associé à /tʃ/ ou /s/, et /gz/ assimilé à /z/ n'ont pas causé de difficultés non plus : F.*successeur*/I.*successore*, F.*expression*/I.*espressione*, et F.*exemple*/I.*esempio*, F.*existence*/I.*esistenza*. Inversement le phonème simple /ʒ/ est rapporté à l'affriquée italienne correspondante /dʒ/ : F.*génial* est un bon exemple puisque la différence avec l'italien portait uniquement sur ce phonème, il y a eu un taux de réussite maximum. Dans les mots comme F.*gens*, *gelée*, *jeune*, *jour* qui sont opaques, on constate que les erreurs commencent toutes par l'affriquée : I.*gioia*, *gioco*, *giulia*, *giugno*, etc. Par conséquent les phonèmes affriqués ou pas sont ressentis comme interchangeables, ce qui est plausible puisqu'en italien même ils fonctionnent comme variantes régionales.

De même les mots F.*guerre*, *quotidien*, *question* ont été rapportés aux mots italiens qui ont la semi-consonne /w/. Comme les affriquées, les auditeurs retrouvent aisément la forme de base. Toutefois, quand il y a eu erreur, c'est de façon récurrente en faveur de mots sans semi-consonne comme I.*gara*.

Lorsque le mot français a une consonne en moins comme dans les mots où le « s » étymologique a disparu, la réussite dépendra en fait de la longueur du mot. Il est sûr que pour les mots brefs, la tendance étant à respecter les consonnes présentes, l'auditeur cherchera un mot qui ressemble, quand il existe, ce qui a été le cas pour F.*tête* identifié comme I.*tetto*. Dans un mot plus long, l'entourage permettra dans certains cas de restituer la consonne manquante. Là aussi, il faudrait vérifier de façon plus précise avec des mots comme F.*pâte*/I.*pasta*, F.*âtre*/I.*aspro*, F.*pêche*/I.*pesca*, etc.

2.3.5 Le rôle de la première syllabe

Les recherches en psycholinguistique ont montré l'importance de la première syllabe dans le décodage du mot (Mehler 1981, Pallier 1994), argumentant ainsi en faveur

d'une perception au niveau syllabique et non pas au niveau du phonème singulier. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse qu'en intercompréhension, un mot dont la première syllabe diffère du mot italien sera plus difficile à reconnaître. Voyons dans notre échantillon.

Fig. 2.9. Classement des mots en fonction de la variation phonématique dans la 1^e syllabe

français	Variation vocalique		variation consonantique		Double variation	
	2 ou + syll.	1 syll.	2 ou + syll.	1 syll.	2 ou + syll.	1 syll.
Syllabe ouverte (cc)cV, V	Nasale banditisme combattant complet comportement conscience conseiller conséquence densité empire enfance enquête impact importance incidence intégralité intention sensibilité	Nasale fin gens sens temps sang pain	cinéma cité question quotidien scepticisme scientifique	chiffre chose ski guerre	centre chanson chemin	
	autre cuisine demain durée gelée gouvernement menu mouvement preuve prise religion retour reportage successeur	autre mois				
Syllabe fermée (cc)Vc(cc)	voyage	bombe coupe heure homme monde simple peur russe soir sud	esprit	plaine tête texte	journaliste	air jeune jour

Pour les mots monosyllabiques, il convient de se reporter, ci-dessus, au paragraphe 2.3.2. Pour les mots qui ne sont pas monosyllabiques, on devrait s'attendre à ce que les mots présentant une double variation sur la première syllabe soient plus opaques, ce

qui semble exact, sauf pour F.*journaliste* que nous avons analysé ci-dessus. Apparaît ici une source de difficultés en intercompréhension due à l'ajout d'une syllabe formée d'une seule voyelle en français (comme en espagnol du reste) à partir de syllabes du type /sk/, /st/ ou /sp/ en latin. Ainsi F.*école*/I.*scuola*, F.*étude*/I.*studio*, F.*été*/I.*estate* n'ont pas été reconnus, mais F.*espagnol* l'a été. Encore une fois, la longueur du mot a été décisive ainsi que le nombre de syllabes communes. Dans le cas de F.*été*, il y avait à disposition un mot italien plus proche du point de vue phonétique qui a donc été choisi : I.*età*. Pour F.*école* aussi, il y avait un mot similaire disponible : I.*ecologia*, tandis que pour *étude*, on a la plupart des réponses nulles, ce qui signifie qu'il y a une incapacité à « deviner » le passage du mot français au mot italien. On pourrait objecter que nous avons là des mots courts, bisyllabiques. Le mot F.*évaluation*/I.*valutazione* a un meilleur score puisque presque tous les adultes l'ont trouvé. Le mot étant plus long, les hypothèses rétroactives ont pu jouer. Mais on a noté une différence entre le groupe de jeunes et des adultes. Le mot F.*degré*/I.*grado* par contre a été complètement opaque.

Pour les mots commençant par une syllabe contenant une voyelle nasale, nous renvoyons au paragraphe les concernant, où l'on montre que la reconnaissance dépendra de la similarité entre le timbre de la nasale et le timbre de la voyelle ouverte en italien. Les variations sur les autres voyelles n'ont pas posé de problème majeur.

Pour les variations consonantiques, seul /ʃ/ pour /k/ est un véritable obstacle.

Conclusion partielle

Les mots à problème, d'un point de vue auditif, seront donc :

- les monosyllabes formés d'une syllabe ouverte en général,
- les monosyllabes avec une double variation consonantique et vocalique,
- les monosyllabes avec une voyelle nasale,
- les mots commençant par /ʃ/ correspondant à /k/,
- les mots commençant par /e/ ou /es/ correspondant à *sk*, *sp* en italien,
- les mots qui commencent par une syllabe inexistante en italien,
- les mots où des syllabes médianes ont disparu en français et pas en italien,
- les mots qui ont des équivalents phonétiques plus proches que le mot italien réel correspondant (*été* ≠ *età* vs *estate*). Ce sont les faux amis de l'oral. Nous en avons des exemples dans nos documents radiophoniques.

2.4 Les stratégies de reconnaissance

2.4.1 Types de stratégies observées

À l'issue de cette analyse détaillée de nos 200 mots, qui représentent un échantillon assez varié de la typologie du lexique français, malgré des imperfections que nous avons soulignées au fur et à mesure de l'analyse lorsque le besoin de données complémentaires se faisait sentir, il est possible néanmoins de se faire une idée des

stratégies de décodage mise en place par les auditeurs italiens face à un mot inconnu français, langue proche.

1) L'écoute du mot se faisant linéairement dans le temps, l'auditeur est amené à faire des hypothèses sur la base de la première syllabe entendue. Si elle est identique au mot italien, il va pouvoir accéder dans son répertoire mental à une série de mots commençant de cette façon plus rapidement. Si au contraire la première syllabe le déroute, le décodage de l'ensemble du mot s'en ressentira. Mais les variations sur la première syllabe n'ont pas toutes le même poids : s'il y a variation à la fois sur la voyelle et sur la/les consonnes, le problème est majeur. Une variation sur la voyelle seulement est moins importante sauf dans le cas des nasales, et pour les consonnes, c'est le /s/ =/k/ qui bloque. À partir de la première syllabe, le décodage se fait de la même façon, par élimination des possibles au fur et à mesure (c'est le système de la digitation sur les téléphones portables, où le champ des possibles se restreint à chaque nouveau graphème inséré). Mais nous ne pouvons pas argumenter en faveur d'un décodage par syllabe ou par phonème. À chaque nouvelle syllabe, ou nouveau phonème, le champ des possibles se restreint.

Il conviendrait, pour affiner cette observation sur le rôle de décodage de la première syllabe de faire une expérience avec des mots de trois syllabes environ, la moitié ayant une variation sur la première syllabe, l'autre moitié sur la syllabe médiane ou finale, pour voir si la première syllabe bloque davantage. Toutefois, cette stratégie s'applique à l'intérieur du stock lexical disponible, et par conséquent le décodage dépend aussi de facteurs non phonologiques, mais lexicaux et socio-culturels. La fréquence d'emploi du mot a une incidence car plus un mot est fréquent, plus il est disponible en mémoire (Pallier, 2002, E). Elle est liée à l'âge et au niveau culturel, ce qui implique que certains mots seront plus ou moins bien reconnus, indépendamment des critères formels de transparence. Ça a été le cas de *F.banditisme*.

2) Un phonème différent ou une syllabe différente par rapport à l'italien sont comparables à des bruits qui viendraient interférer sur l'écoute d'un mot de sa propre langue. L'auditeur active donc des hypothèses sur la base des informations qu'il possède, ce qui lui permet de retrouver le mot correspondant malgré les différences phonétiques de la même façon qu'en LM il est en mesure de suppléer aux manques de la communication (brouillage, erreur de prononciation, etc.). Ainsi une syllabe n'est pas opaque en soi, mais en fonction du contexte à l'intérieur duquel elle se trouve, plus ou moins propice aux hypothèses. C'est la raison pour laquelle les mots longs offrent plus d'éléments auxquels se raccrocher, et les mots courts sont, de façon prévisible lorsqu'ils présentent des différences phonématiques, moins transparents.

3) Quand le mot a suffisamment d'indices pour être reconnu, l'auditeur n'accorde pas de poids au nombre des syllabes, l'italien en ayant généralement une de plus : *F.importance/I.importanza*, *F.mouvement/I.movimento*. Mais lorsqu'il a des difficultés, il tend à chercher des mots ayant le même nombre de syllabes : *F.méd(e)cin* donne *I.mezza*, *F.moment* est rapproché de *I.mamma*.

4) L'auditeur privilégie bien sûr la succession des mêmes phonèmes et cherche d'abord un mot qui les contienne. C'est pourquoi de *bassin*, on passe à *basso*, de F.*tête*, on passe à I.*tetto*, et de F.*été* à I.*età*. Cette stratégie se heurte bien sûr à l'absence dans la LM d'un mot ayant les caractéristiques requises, ce qui oblige à chercher autre chose qui s'éloigne plus du mot français phonétiquement.

5) Inversement, l'auditeur est capable d'appliquer automatiquement des règles de passage d'une langue à l'autre, qui sont précisément celles de la phonétique historique :

- annulation ou introduction d'une affriquée : F.*génial*/I.*geniale*, F.*difficile*/I.*difficile*, ou F.*exemple*/I.*esempio*
- annulation des géminées : F.*commerce*/I.*commercio* = /kɔmɛʁs/ vs /kɔmmɛʁtʃo/
- annulation des apertures vocaliques : F.*merveille*/I.*meraviglia*,
- association de /pl/ a /pj/ : F.*plaine*/I.*piano* (même s'il y a eu erreur au final sur la voyelle)
- assimilation : F.*acteur*/I.*attore*.

Parfois certains résultats sont surprenants : une personne par exemple est remontée de F.*menu* à I.*minuto*, reparcourant ainsi une évolution phonétique réelle, et une autre de F.*assaut* est remontée à I.*assalto* et non pas à I.*asso* où l'accent tonique est sur le /a/. Ces deux personnes démontrent que le parcours phonologique qui a écarté le français du latin, et par conséquent de l'italien, a été reparcouru en sens inverse, en l'espace de quelques dixièmes de seconde, et cela n'avait rien d'évident. Ce sont des exemples extrêmes mais qui prouvent que les lois existent et que si elles ont été parcourues dans le temps, c'est qu'elles correspondent à des possibles mentaux et articulatoires.

On a eu également quelques erreurs qui révèlent l'application de lois phonétiques existant par ailleurs, comme la métathèse (le latin *turbulare* a donné *troubler* en français ou *turbare* en italien) : F.*degré*/I.**drogato*, ou encore F.*piste* entendu comme I.*pizza* avec une inversion des /st/ -/ts/.

6) Enfin, ultime stratégie mise en œuvre : le recours à la langue étrangère ou au dialecte. Il s'agit d'aller puiser dans d'autres réservoirs lexicaux. Parfois, comme pour *pain*, le recours au dialecte a été profitable. Pour le mot F.*fille*, plusieurs adolescents ont indiqué le passage par le dialecte *fia*. Dans le cas de F.*soir*, l'erreur consistant à donner I.*sudare* ne peut être attribuée qu'au passage par le dialecte.

Le recours à la langue étrangère s'est surtout vérifié chez les jeunes qui sont en situation d'apprentissage de ces langues. Citons par rapport à l'anglais: *chose/shoe/scarpa*, ou bien *chose/choice/scelta*. Mais encore *piste/peace/pace*, *sang/son/figlio*, *monde/moon/luna*, *arme/arm/braccio*, *heure/earth/terra*, *plaine/plane/aereo*, *vache/wash/lavare*, *partie/party/festa*. Par rapport à l'allemand, on note *air* ou *heure/herr/signore-lui*, *médecin/madchen/ragazza*, *enquête/onkel/zio*. Un peu plus d'attention, puisqu'il s'agissait de trouver un mot italien ressemblant, aurait permis d'éviter ces interférences qui sont néanmoins amusantes, la plus drôle étant le passage de F.*densité* à *don't seat here* !

2.4.2 Vers un indice de transparence sonore

Ce test de reconnaissance de mots hors contexte a donc eu comme utilité de vérifier expérimentalement une intuition commune à tous, et de pouvoir discuter sur quelle base phonologique s'appuie l'intercompréhension formelle. Il peut être utile au didacticien qui dispose ainsi d'instruments de prévision des difficultés plus objectifs que la simple intuition fondée sur sa pratique d'enseignant confronté aux erreurs. Pour la constitution d'exercices spécifiques, l'anticipation des problèmes est toujours utile. L'idée nous est alors venue de pouvoir calculer de façon automatique un indice de transparence des mots français pour un public italoophone. À la lumière des hypothèses faites sur les facteurs de facilitation ou de difficulté dans la reconnaissance des mots singuliers, il pourrait être possible d'élaborer un indice qui permette d'avoir une mesure objective du degré de ressemblance phonétique entre un mot français et un mot italien ayant la même origine latine, grecque ou internationale. Le but est de pouvoir classer automatiquement les mots sur une échelle de transparence sonore, et de croiser cette liste avec les listes de fréquence, pour avoir un nouveau classement combinant les deux critères de fréquence et de transparence. Le didacticien pourrait alors disposer d'un outil intéressant pour anticiper les réactions des apprenants dans le cadre de l'intercompréhension, et d'un outil performant pour la création d'activités d'écoute ciblées. Ce travail sera donc la suite logique de notre recherche expérimentale.

CHAPITRE 3

Les spécificités du discours oral : une perspective comparative

Dans le chapitre précédent, nous avons vu que les conditions pour l'intercompréhension orale existent, et que de nombreux mots, pris singulièrement, sont reconnus par des locuteurs italiens, capables de neutraliser, en suivant certaines règles que nous avons soulignées, les différences phonologiques du mot français pour l'associer au mot italien correspondant. L'expérience menée est encourageante ; toutefois, nous savons ce qu'elle a d'artificiel, dans la mesure où l'on ne parle pas avec des mots séparés et que l'enseignement de la compréhension orale, dans le cadre de l'intercompréhension, ne saurait en aucun cas se confondre avec des listes de mots à entendre. Au contraire, de même que les méthodes existantes pour l'écrit, telles que Eurom4, Galatea ou EuroComRom, partent du principe que l'on peut entrer en langue voisine par le biais du complexe et ont donc choisi de plonger d'emblée le lecteur dans des articles de journaux, de même nous souhaitons voir si une telle démarche est aussi possible pour l'oral, ou du moins, si les prémisses qui la justifieraient peuvent être montrées. C'est pourquoi nous avons choisi de traiter du discours oral complexe.

Lorsqu'on parle de discours oral, un vaste champ de recherche dans des domaines fort différents s'offre au didacticien qui se pose le problème de la meilleure manière de mettre en place une méthode, car il lui faut à la fois tenir compte des découvertes en linguistique sur l'analyse du discours et sur la spécificité de la langue parlée par rapport à la langue écrite, des recherches en linguistique appliquée et psycholinguistique sur les processus de compréhension du sens à travers le canal oral, ainsi que des recherches sur la compréhension en LE par rapport à la LM, le tout dans une perspective de comparaison entre la langue cible et la langue maternelle - dont on a vu l'importance dans le processus de perception. Une multitude de facteurs se croisent. Les spécialistes de chaque discipline étudieront des éléments singuliers, mais le didacticien se trouve confronté à l'ensemble car si on écoute du complexe, tout entre en jeu en même temps et le didacticien doit prendre des décisions méthodologiques en tenant compte de la pluralité des facteurs. Nous essaierons donc parmi la multitude de recherches dans tous ces secteurs de sélectionner ce qui pourrait apporter un éclairage intéressant dans le mécanisme d'intercompréhension orale. Dans ce chapitre 3, nous prendrons le chemin de la linguistique, et dans le suivant, celui de la psycholinguistique et de la linguistique appliquée concernant les stratégies de compréhension afin de posséder suffisamment d'instruments pour analyser l'expérience concrète de compréhension de discours complexes que nous avons conduite auprès de locuteurs italophones.

Nous allons donc examiner ici d'une part ce qui peut poser problème de par la nature intrinsèque de l'oral comme flux sonore, et d'autre part les difficultés qui peuvent naître du contraste entre nos deux langues latines et qui pourraient jouer en défaveur d'un transfert positif (intonation, hésitations, structures inachevées, etc..). Lorsque

nous avons mené notre expérience de reconnaissance des mots singuliers, nous avons bien précisé que reconnaître un mot hors contexte n'était pas une garantie de sa compréhension dans la 'parole continue', pour utiliser le terme des psycholinguistiques, lorsque l'auditeur doit traiter en même temps, et en succession rapide, de très nombreuses informations de type acoustique, phonologique, morpho-syntaxique, lexical, sémantique. Quels sont donc les facteurs de nature linguistique importants pour le décodage d'abord, pour la compréhension du discours oral complexe ensuite, et parmi eux, lesquels sont susceptibles de poser un problème à un apprenant en général et à un apprenant de langue voisine en particulier ? Après avoir tracé le cadre du fonctionnement du discours oral à l'intérieur de différents genres discursifs (3.1), nous voudrions examiner dans les paragraphes suivants les deux niveaux de structuration du discours pour le français : la chaîne parlée, c'est-à-dire la forme sonore (3.2), et la chaîne syntagmatique (3.3) allant de la phrase au texte et donnant accès au sens. Nous le ferons dans une perspective contrastive, en ne retenant cependant que les aspects les plus saillants, spécifiques de la dimension orale, que nous pouvons illustrer à l'aide de nos documents d'expérimentation¹. Ce parcours n'est donc pas exhaustif, mais indicatif des nœuds potentiels de difficultés pour l'intercompréhension orale.

3.1 Le domaine du discours oral

Le terme de 'discours oral' que nous employons implique une série de débats terminologiques qui ont traversé le champ des différentes disciplines. Nous l'utiliserons dans une acception très simple et large comme produit d'un acte communicatif monologal ou dialogal² émis à travers le canal oral. De ce fait, la distinction de Benveniste (1969), père du courant de la linguistique énonciative en France, entre ce qu'il appelait 'discours' – c'est-à-dire une production linguistique ancrée dans le *hic et nunc* de la situation énonciative - et ce qu'il nommait 'récit' – domaine de la non personne «il » et du passé simple, est gommée. Le texte littéraire de type narratif lu à haute voix entre dans notre catégorie de discours en tant que document sonore sollicitant la compétence de compréhension orale. Dans les études de pragmatique, le terme de 'discours' a largement prévalu recouvrant essentiellement les productions conversationnelles, mais aussi toutes formes d'énoncés impliquant la présence d'un énonciateur qui prend en charge une argumentation. Les conversations entrent dans notre catégorie de 'discours oral', en tant que véhiculées par le canal oral. Enfin, le terme concurrent de 'texte', lié à la linguistique textuelle, s'est surtout

¹ Les documents sont présentés au chapitre 5. Ils sont reproduits dans l'Annexe 2 disponible sur le site www.venus.unive.it/jametmc ; les symboles utilisés dans les extraits de transcriptions sont listés à la fin de ce volume et expliqués dans l'introduction de l'Annexe 2. Ces exemples sont numérotés : numéro du document, numéro de la page de transcription, n° de la ligne : 1-1.1 = document 1, page 1, ligne 1.

² Nous utilisons le terme de *monologal* et *dialogal* dans le sens de Kerbrat Orecchioni qui oppose *dialogal* (qui relève proprement du di-logue ou polylogue, c'est-à-dire des interactions verbales avec deux ou plusieurs interlocuteurs) et *dialogique* (qui implique dans un texte la présence de plusieurs voix énonciatives).

développé autour de la tentative de définir une ‘grammaire’ du texte selon des règles concernant aussi bien la macro-structure que les micro-structures assurant la cohésion et la cohérence, et d’arriver à une typologie des productions discursives. Nous utiliserons parfois le mot ‘texte’ comme synonyme de ‘discours’, mais nous l’entendons toujours comme produit linguistique d’un acte de communication. Quant au terme d’ ‘oral’, il a trop souvent été opposé à l’écrit en termes de niveau de langue, l’écrit étant le domaine de la langue soutenue et élaborée tandis que l’oral serait celui de la langue parlée qui, par définition, est relâchée ou vulgaire, simplifiée, avec des fautes par rapport à un prétendu ‘bon usage’. Une telle conception est maintenant largement dépassée, notamment grâce à l’étude des grands corpus oraux qui ont permis de dégager les caractéristiques de la langue parlée en fonction des situations, des locuteurs, des thèmes dont on parle (Blanche Benveniste & Bilger, 1999, C). Notre acception de ‘l’oral’ sera entièrement liée au fait que le discours est transmis via le canal oral, et cela n’implique pas l’existence d’une langue orale qui serait monolithique, et différente de la langue écrite. Il n’y a donc pas UN discours oral, mais DES discours oraux avec des usages variés de la langue.

Notre acception du mot discours est large parce la gamme des productions linguistiques liées au canal oral est ample. Or, dans une perspective d’apprentissage de la compréhension orale, une catégorisation précise des types de discours oraux est un préalable nécessaire car nous devons être en mesure d’évaluer ce que la plus ou moins grande facilité de compréhension doit à la nature même du document sur lequel elle s’exerce, pour mieux distinguer ensuite les autres facteurs entrant en jeu. La capacité de compréhension orale s’exerce dans deux types de situation communicative, en interaction lorsqu’il s’agit de comprendre ce que dit l’interlocuteur pour pouvoir lui répondre et donc produire, et en réception pure. Nous nous intéressons pour notre part essentiellement à la compétence de réception, que nous avons retenue dans le cadre de notre expérimentation. Notre réflexion se place donc toujours du point de vue de l’auditeur sinon passif, du moins muet. Toutefois, dans la perspective idéale d’une interaction possible où chacun parlerait sa propre langue, il faudrait concevoir sans doute une typologie de documents et des types d’activités spécifiques. Dans cette partie, nous essaierons par conséquent de classer les différents types de discours oraux sous trois angles : le rapport entre émetteur et destinataire, le canal et enfin la catégorie du message textuel.

3.1.1 La place de l’auditeur en réception

En réception pure, nous pouvons distinguer deux types de situation : *in praesentia* et *in absentia*.

3.1.1.1 In praesentia

On opère dans cette catégorie à nouveau une double distinction entre les discours où l’auditeur est également le destinataire du message communicatif et ceux où il n’est qu’un témoin. Dans le premier cas, le schéma de la communication est traditionnel :

d'un émetteur à un ou plusieurs destinataires. La conférence, le cours de type universitaire que l'on suit, le discours politique que l'on écoute, le compte-rendu ou l'exposé, le boniment du camelot dans la rue, etc. proviennent d'un locuteur unique qui s'adresse à son public et sont donc des exemples de types discursifs où l'auditeur est aussi le destinataire. Potentiellement, l'interaction n'est pas exclue, mais la règle communicative est que le locuteur a droit à un temps de parole long sans être interrompu, ce qui donne donc du point de vue linguistique des textes plutôt longs, et généralement pensés du point de vue rhétorique en fonction de la situation de transmission d'informations (structuration particulière du message pour plus de clarté, usage de la redondance, appel phatiques à l'auditeur, activité métalinguistique de définition, modification éventuelle du discours en fonction des réactions de l'auditoire perçues par le locuteur, etc.).

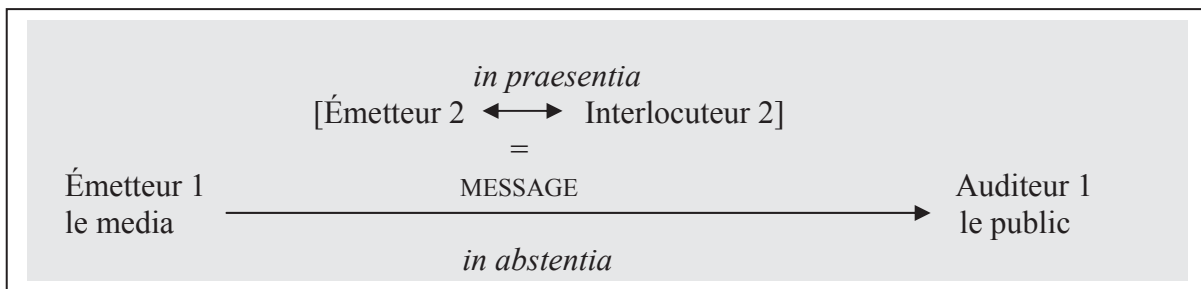
Dans le cas où l'auditeur est extérieur à l'acte communicatif, le champ des possibles s'élargit à tout ce qui peut être oral, et récupère la dimension interactive que nous avons laissée de côté. L'auditeur en effet, peut assister à tout type d'interaction orale, de la conversation entre deux personnes à l'arrêt de l'autobus à la table ronde entre personnalités invitées à débattre en public d'un sujet d'actualité, de la dispute entre deux amoureux dans la rue à la même scène présentée sur les planches d'un théâtre.

3.1.1.2 *In absentia*

Dans la seconde catégorie *in absentia*, où émetteur et destinataire ne partagent pas les mêmes coordonnées spatio-temporelles, on classe tous les types d'émissions radiophoniques ou télévisées.

On peut alors opérer une autre dichotomie entre les types discursifs : il y a d'un côté les discours construits pour le media où l'auditeur est le destinataire premier et unique du message. Par exemple : les informations télévisées ou radiophoniques où le journaliste s'adresse au public en direct, le discours d'une autorité politique prévu pour être enregistré et diffusé en direct ou en différé, un reportage, un documentaire ou encore un cours de formation permanente. Dans le cas d'une transmission en différé, les possibilités de retouches techniques (élimination des erreurs notamment) donnent un produit linguistiquement plus soigné. De l'autre côté, se placent les types de discours, où le media est seulement le canal de transmission de l'événement communicatif sans le conditionner particulièrement et où l'auditeur joue à nouveau le rôle du témoin (fig. 3.1). Le discours transmis implique une sorte de schéma communicatif 'en abysme' où l'événement communicatif existe en dehors du media, et peut être transmis en direct ou en différé. Dans ce dernier cas, le discours peut être partiellement modifié au cours du montage. C'est pourquoi tous les discours dont nous avons parlé dans le paragraphe précédent sur la communication *in praesentia* existent aussi dans la version *in absentia*, mais ils sont filtrés par le media.

Voir schéma page suivante.

Fig. 3.1 Schéma d'un discours retransmis

Dans le cas où l'auditeur est témoin, à nouveau, tous les champs du possible s'ouvrent puisque pratiquement, tout l'univers sonore est accessible à travers un media : de la table ronde retransmise en direct (domaine du réel, sans possibilité de retouche) à la conversation entre deux personnes dans un film (domaine du fictif où le dialogue est créé), de l'interview à la lecture de poèmes. Linguistiquement parlant, il y aura des différences entre le discours créé pour le media et le discours transmis par le media, qui sont dues à l'adéquation du locuteur à la situation. Par exemple l'allocution télévisuelle du président de la république à la nation, et le discours sur le même thème fait lors d'un meeting et retransmis auront des marques linguistiques différenciées. On notera de même des différences, à l'intérieur d'un discours transmis – en direct ou pas – si les locuteurs savent que ce qu'ils disent sera entendu par les auditeurs ou s'ils ne le savent pas comme dans le cas d'un micro caché. La situation communicative d'origine implique donc une production langagière différente, et si le discours est retransmis, l'auditeur-témoin aura à opérer un décodage double, puisqu'il devra entrer dans l'acte communicatif impliquant d'autres personnes que lui pour le comprendre ; par exemple, il lui faudra comprendre les référents des pronoms de discours (*je/tu*), ce qui ne va pas forcément de soi pour un étranger, en particulier à la radio.

En effet un autre facteur doit être pris en compte pour définir la nature des documents oraux, c'est la présence ou l'absence d'une image qui accompagne la 'bande son'. Si l'auditeur est aussi spectateur, il peut dans son décodage de la parole se servir des indices donnés à travers l'image sur la situation et sur le/les locuteurs : l'image renvoie à la parole, la parole à l'image, et le décodage s'opère dans une interaction continue. Le fait de voir par exemple le locuteur articuler peut aider dans la reconnaissance des sons et cela oppose le journal télévisé au journal radiophonique. Les expressions du visage, les mimiques des participants à un débat fournissent des indications sur leur pensée que l'auditeur à la radio n'a pas. Certes, toutes les images ne sont pas utiles. Par exemple, très souvent les images qui accompagnent le journal télévisé servent tout juste à contextualiser le thème général : on parle de problèmes judiciaires, on voit un palais de justice, on parle du gouvernement, on voit le bâtiment où il siège (ce qui n'est pas une aide très grande pour un étranger), et le fait de voir deux personnes qui parlent dans un restaurant ne permet pas d'anticiper de quoi ils vont parler ; cela remet parfois en question l'ingénuité de certaines activités didactiques à partir de la vidéo où on cherche à tout prix à exploiter l'image sans le son. Toutefois, globalement, lorsque l'image accompagne la parole, il y a davantage de signes à déchiffrer qui concourent, ensemble, à l'interprétation. À la radio par contre, tout l'effort est concentré sur

l'écoute. Dans une perspective d'intercompréhension, peut-être la radio permettrait-elle d'obtenir une plus grande concentration sur ce qui est entendu, sans interférence avec le visuel, mais peut-être aussi impliquerait-elle une plus grande fatigue et le risque de décrocher plus rapidement. Écouter du théâtre à la radio par exemple est une activité cognitive exigeante. En outre l'image est souvent motivante et donc peut favoriser la mémorisation.

Pour conclure sur cette typologie basée sur les critères de la situation de communication impliquant l'auditeur, on constate que le développement de la compétence de réception implique non seulement de comprendre les discours de type monologal, mais aussi les discours dialogaux, ce qui recouvre en partie la compétence d'interaction. Certes, il n'y a pas d'interférence avec la production, mais il est sûr qu'en compréhension, l'auditeur doit être en mesure de saisir la logique qui préside à l'enchaînement des répliques entre les interlocuteurs qu'il écoute, et cela à travers la reconnaissance des actes de parole et la maîtrise des indices linguistiques de l'échange conversationnel. L'effort de classification que nous avons opéré est utile pour le didacticien qui devra choisir sur quel type de documents faire travailler l'apprenant, car la position de ce dernier par rapport au document écouté implique des activités cognitives différentes, comme en langue maternelle du reste, et par conséquent une plus ou moins grande facilité de compréhension.

3.1.2 La nature de l'émission : lu vs parlé

La dichotomie entre texte lu et texte parlé spontané est importante du point de vue de la réception, car elle a une importance significative dans la structuration du message d'une part et dans l'intonation d'autre part. On pourrait utiliser aussi la terminologie 'écrit oralisé' vs 'oral spontané', et nous entendons par ce dernier terme que le locuteur, dans une situation donnée s'exprime librement sans avoir un support visuel, mais il peut y avoir des degrés dans la spontanéité dus au fait, notamment, que le locuteur s'est préparé ou pas à l'élocution (par exemple une interview d'une personnalité politique et celle d'un sportif à chaud à la fin d'une course n'auront pas les mêmes caractéristiques de spontanéité). Le produit linguistique résultant dépend évidemment de la situation communicative, des intentions communicatives, du contenu informationnel, de la connaissance préalable de ce qui va être dit, et d'un contrôle de la production orale par rapport à la norme de type scolaire dont il existe une représentation, plus ou moins consciente, chez les locuteurs et les auditeurs. Comme exemple de texte écrit oralisé, citons les informations télévisées ou radiophoniques, une chronique, un cours ou une conférence (l'on sait que très souvent, par désir d'être jugé sur la qualité stylistique de son exposé notamment dans les matières littéraires, ou par incapacité à sortir de ses notes, l'orateur préfère lire ce qui est écrit plutôt que de le dire), et enfin un texte littéraire lu. À l'opposé, on aura la conversation libre dans une situation quotidienne. Entre ces deux pôles, les discours oraux se disposent sur un continuum. Par exemple une chronique radiophonique correspond certainement à une base écrite dont le journaliste se détache plus ou moins, par conséquent la production aura aussi bien des traits propres du texte écrit que des

traits propres de l'oralité. De même qu'une interview préparée n'a pas les mêmes traits que la conversation ordinaire.

Ce continuum se superpose en partie, mais pas complètement avec les registres formel et informel et les niveaux de langue soutenu, standard et familier/populaire³. Par exemple, le texte des informations est de l'écrit oralisé, de registre formel avec une langue standard. Une interview radiophonique sera de l'oral spontané sur un registre formel (usage des formules de politesse par exemple) avec une langue allant du soutenu au populaire en fonction de l'identité socio-culturelle des interlocuteurs (choix des mots, structures des phrases, 'erreurs' de grammaire, etc.) et du thème. Ainsi nous avons enregistré des interviews faites pour la radio (donc en situation formelle) où un jeune Beur et une femme de milieu défavorisé de la banlieue marseillaise s'expriment avec un niveau de langue populaire que nous avons dû éliminer pour notre test à cause de leur complexité linguistique. En outre, lorsque le discours est spontané, il peut donner lieu aux phénomènes d'hésitations, d'abandon de phrases en cours de route, ou de reformulation, et cela, quel que soit le niveau socio-culturel du locuteur, comme plusieurs exemples dans nos documents le prouvent ; tout dépend du contrôle exercé par le locuteur sur sa production, de sa capacité à élaborer le message qu'il souhaite transmettre.

Le texte littéraire lu est l'exemple qui montre que le continuum ne recouvre pas le niveau de langue. Il s'agit toujours d'un texte écrit ; toutefois le niveau de langue pourra varier en fonction des personnages qui s'expriment, voire de la façon de raconter du narrateur, certains romanciers contemporains affectionnant une langue très crue et d'autres une langue recherchée. Par conséquent, sur le continuum écrit lu/oral spontané, le texte littéraire lu se situerait à gauche, mais le niveau de langue peut donc être très familier. C'est ce qui se passe du reste avec des enregistrements radiophoniques de pièces de théâtre (dialogue construit), dont nous avons deux exemples qui ont été éliminés de l'étude pour leur complexité. Il s'agit d'un autre type de lecture encore - une interprétation - c'est-à-dire d'une énonciation d'oral spontané fictive (et cela s'entend à certains traits intonatifs, de la même façon qu'on entend tout de suite si un dialogue de film est doublé ou pas).

Nous verrons plus loin certaines marques linguistiques qui en général apparaissent plus fréquemment avec tel ou tel genre discursif, et qui pourraient être source de difficultés.

3.1.3 La nature textuelle du discours

Une autre variable à envisager est la nature textuelle des documents répondant à l'intention communicative. La linguistique textuelle, dans la tradition de l'analyse de discours anglo-saxonne (Van Dijk, Halliday), pragoise (Danes, Petöfi), française

³ Nous introduisons cette distinction familier/populaire afin de prendre en compte un niveau de langue familier relevant d'un choix individuel dans une situation donnée (usage de gros mots, d'argot, etc.) et un niveau de langue populaire (qui recouvre en partie le précédent mais pas entièrement) conditionné par le milieu socio-culturel.

(Benveniste, Ducrot, Adam, Combettes, Charolles, etc.), et allemande (Weinrich, Beaugrande, Dressler, Coseriu) a depuis longtemps contribué d'une part à affiner la notion de texte comme unité supérieure à la phrase⁴ et d'autre part à proposer une typologie des textes. Aujourd'hui, chacun s'accorde sur une distinction en cinq macrotypes : le locuteur raconte (texte narratif), décrit (texte descriptif), argumente (texte argumentatif), présente et explique (texte expositif) ou donne des instructions (texte prescriptif) avec la variante écrite et la variante orale. Sur le versant conversationnel, on peut à nouveau, décrire, raconter, présenter, expliquer, etc, avec une gestion particulière des tours de parole, du dit et du non dit, de l'implicite, etc. (Ducrot, 1972, Grice 1993, Kerbrat Orecchioni 1996, 2005 D). Un même discours peut à son tour mêler plusieurs types textuels : par exemple, à l'intérieur d'un discours de type argumentatif, un récit (type narratif) peut servir d'argument dans la démonstration, ou encore comme chacun sait, à l'intérieur d'un récit, la description intervient nécessairement pour dessiner l'arrière plan de l'histoire. Chacun des types se définit par une structuration macro textuelle archétypale (Van Dijk 1989, Adam 92, D) et par des spécificités micro-textuelles relevant de la cohésion et de la cohérence (réseaux coréférentiels, usage des temps verbaux, usage des connecteurs) (Halliday 1976, D).

Si on combine en outre un type textuel avec une thématique, on peut relever l'usage de certaines structures linguistiques plutôt que d'autres : par exemple, l'adjectivation dans la description, la nominalisation dans l'exposition ou l'argumentation, l'usage d'un sujet lexical quand on décrit le fonctionnement d'un objet, etc. Les études sur les corpus oraux ont intégré depuis peu cette dimension du type textuel et du genre discursif⁵ qui fait varier la langue (le récit de l'accident par exemple que nous pourrions opposer au récit de vie: deux genres discursifs, un seul type textuel narratif) qui permet d'argumenter en faveur de la variation dans la langue parlée assumée par chaque locuteur en fonction de la situation et de rejeter l'idée de discours oral comme 'raté' de l'écrit (Cappeau, 2001. C, Blanche Benveniste, 1997.55. C, qui s'appuie sur les classements par genres discursifs de Biber 1991 à partir d'indices linguistiques).

Plus que l'enseignement de la grammaire en langue maternelle – et ce, aussi bien en France qu'en Italie- la didactique des langues étrangères a, depuis plusieurs années déjà, intégré ces analyses dans les différentes méthodes d'apprentissage. Dans notre sélection de documents authentiques oraux présentés ci-dessous au chapitre 5, cette catégorisation par genre discursif a été un préalable à tout choix et c'est pourquoi nous y avons consacré ce paragraphe spécifique. Potentiellement, on pourrait trouver des exemples de documents sonores portant sur les cinq macro-types textuels : débat d'idées, récit de vie, leçon de cuisine télévisée, description d'une exposition d'art, exposé d'une expérience scientifique, etc. De même qu'on alternera écrit lu et discours spontané, monologue et dialogue. Dans la réalité, la sélection n'a pas toujours

⁴ Pour une synthèse sur l'évolution de l'analyse de discours et la grammaire textuelle, voir Charolles et Combettes (1999, D).

⁵ Nous définissons 'type textuel' l'ensemble des caractéristiques permettant d'identifier un texte comme narratif, descriptif, argumentatif, prescriptif ou expositif. Le genre discursif en revanche inclut des éléments de la situation communicative tels que le thème du message, les coordonnées situationnelles, etc.

correspondu au modèle idéal, par impossibilité à trouver le document authentique parfait sur tous les plans, mais cette catégorisation permet d'opérer des choix conscients (voir au chapitre 5, la sélection opérée pour notre expérience).

Un doute pourrait être émis ici : on pourrait se demander si ces catégories discursives et textuelles sont effectivement archétypales transculturellement. Balboni (1999, F) discute quelques études de 'rhétorique contrastive' (Kaplan 1972, Connor 1996, Scollon & Wong Scollon 1995) faites notamment sur l'écrit et sur le genre académique, qui montrent l'existence de grands groupes culturels se comportant de façon différente : le monde anglo-saxon, le monde arabe, le monde asiatique, le monde latin et slave. Le texte complexe italien, écrit ou oral, se construirait non pas en suivant une ligne droite, mais en intégrant une série de digressions, ce qui implique sur le plan linguistique, une plus grande complexité au niveau de la structuration syntaxique avec la présence de subordonnées, de connecteurs, etc. pouvant prendre en compte les méandres de la pensée, par opposition à la rhétorique anglo-saxonne qui va 'droit au but'. Le texte français se situerait à mi-chemin ; il est vrai que l'école française a hérité d'une rhétorique du discours plutôt stable au cours du temps, où de véritables règles de composition sont enseignées, ce qui ne veut pas dire qu'elles soient appliquées. En ce qui concerne nos deux cultures latines française et italienne, cette affirmation semblerait intuitivement fonctionner au niveau du discours académique et du discours argumentatif en général et mériterait une étude comparative précise français/italien, par exemple en étudiant des exposés académiques ou des articles d'opinion dans différents journaux. Pour ce qui est des rites conversationnels dans différentes situations, il faudrait là aussi des études comparatives plus précises pour voir si les schémas sous-jacents qui organisent l'échange, et impliquent un usage spécifique de la langue, présentent plus de similarités que de différences, et si par conséquent, dans notre perspective d'intercompréhension, les différences conduisent à la méprise, ou seulement à l'étonnement. Intuitivement, et sur la base des documents que nous possédions et qui ne représentent pas un échantillon complet de toutes les catégories de discours, nous n'avons pas observé de difficultés liées à des différences relevant des deux cultures, mais des difficultés liées à la nature intrinsèque du genre discursif. Globalement du reste, le genre a été perçu même si le contenu ne l'était pas, preuve que la macro-structure a fait l'objet d'un transfert positif d'une langue/culture à l'autre.

Un dernier point enfin concernant la typologie des textes et leur difficulté. Brown & Yule (1983, D) ont classé les genres sur une échelle de difficulté allant de la description / description-instruction / narration / argumentation. On sait intuitivement que la narration apparaît plus facile à suivre que l'argumentation, du moins sur un texte long, la conversation quotidienne fourmillant en fait d'argumentation qu'un enfant apprend vite à comprendre. En réalité, ce n'est pas tant le genre textuel en soi qui est difficile que l'exemplaire du genre. Tout discours, quel que soit le genre, peut être plus ou moins simple du point de vue cognitif selon un petit nombre de paramètres : 1) le nombre et la facilité à repérer les référents (un récit oral avec beaucoup de personnages est difficile), 2) la plus ou moins grande complexité des relations spatiales (par exemple, le repérage à l'intérieur d'une description, le repérage

sur une carte dans un discours de type instructif), 3) la plus ou moins grande complexité des relations temporelles (l'ordre chronologique bouleversé dans une narration) 4) la plus ou moins grande complexité des relations causales et enfin 5) l'identité, la similarité ou l'incompatibilité des nouvelles informations par rapport à ce que le destinataire sait déjà (Brown, 1994, D). Nous aurons l'occasion de revenir sur le dernier point, à savoir le rôle du contexte, lorsque nous examinerons la mise en œuvre des stratégies de compréhension (chapitre 4). Ces paramètres sur un axe combinés avec le classement des textes sur l'autre axe permettent de donner une mesure de la difficulté des textes. Ainsi un texte d'opinion peut être plus facile (c'est-à-dire avec peu d'éléments, un raisonnement linéaire où les effets s'enchaînent aux causes naturellement, etc.) que la description d'un monument par un spécialiste.

À l'intérieur de ces catégories discursives, et déterminée par elles, s'actualise la langue. Si les grandes catégories ne sont pas différentes de langue à langue, ce qui sera un atout en intercompréhension pour partir du connu, en revanche c'est au niveau micro-structural qu'on trouvera des difficultés. C'est pourquoi nous consacrons le paragraphe suivant à une présentation des spécificités de la langue orale, dans la perspective comparative dont nous avons affirmé la nécessité.

3.2 Transparence et opacité de la chaîne sonore

La mise en discours implique au niveau de la chaîne un certain nombre de phénomènes typiques du français qui concernent aussi bien le niveau segmental que le niveau supra-segmental.

3.2.1 Liaison, enchaînement, modifications phonétiques

Nous avons vu dans l'étude des mots singuliers que le 'e caduc' constituait une spécificité du français. Lorsque les mots sont insérés dans la chaîne sonore, le problème de sa chute s'ajoute à celui de la liaison et de l'enchaînement en général, impliquant parfois des modifications phonétiques substantielles par rapport à l'image écrite à laquelle on est habitué.

3.2.1.1 La liaison

L'existence des consonnes écrites muettes en français est le résultat d'un état ancien de la langue lorsque les consonnes finales se prononçaient, et que l'orthographe correspondait donc à la prononciation ; puis progressivement à partir du XI^e siècle, ces consonnes sont devenues muettes en fin de groupe rythmique ou devant le mot suivant appartenant au même groupe syntaxique lorsque celui-ci commence par une consonne ou un 'h' aspiré. Mais ces mêmes consonnes retrouvent leur prononciation d'origine, avec quelques variations dues au contexte phonologique, et se lient au mot suivant s'il commence par une voyelle ou un 'h' muet. Ainsi un enfant qui apprend sa langue, et ne connaît rien à la phonétique historique ni même à l'orthographe, intériorise deux formes du mot, une sans phonème consonantique final et une avec phonème

consonantique ; il ne se trompera pas en disant : *tu as vu le petit enfant* /ptitãfã/ vs *j'ai vu un enfant tout petit* /tupti/.

Toutes les liaisons⁶ ne sont pas à mettre sur le même plan. Certaines sont obligatoires, d'autres figées par l'usage, d'autres facultatives et leur emploi peut être le signe d'une diction soignée. On a une forte cohérence :

- à l'intérieur du groupe nominal : *un échange* (10-2.6), *les heures* (10-2.16), *des appels* (10-1.4), *cent heures* (10-3.11), *dernier étage* ;
- à l'intérieur du groupe verbal entre le sujet pronominal et le verbe : *vous êtes consommatrice* ?(10-1.8), *on a* (10-2.5), etc.), ou entre le pronom complément antéposé et le verbe : *ça vous arrive* (10-6.2) ;
- entre la préposition et le groupe nominal : *dans une dérive* (8-2.4) ;
- entre le relatif *dont* et le pronom sujet : *dont on parle* (8-5.14).

Mais la liaison est facultative, et dépend du degré de formalité :

- entre l'auxiliaire et le participe : *je suis ≠ installée* (10-1.13)
- entre le deuxième terme de la négation et ce qui suit : *j'y suis pas ≠ allé, ne soient pas ≠ aimables* (10-2.7), *si tu arrives pas ≠ à comprendre*(12-2.2) ;
- entre le verbe 'être' et son attribut : *c'est ≠ un long travail* (4-2.9), *j'en suis ≠ heureuse* (10-3.12) ;
- entre le nom et l'adjectif postposé : *un enfant ≠ intelligent*.

Inversement, elle est appliquée régulièrement dans certaines locutions adverbiales : *de plus en plus difficile* (10-1.16), *tout à l'heure* (10-3.16).

La liaison opère uniquement à l'intérieur d'un groupe rythmique, et de ce fait on n'aura jamais un enchaînement du type : **c'est un endroit automatiquement où...*(10-4.8), comme on ne l'aura pas après la conjonction *et* (*un article assez surprenant et ≠ intitulé* (7.1.9), et pas non plus après un mot se terminant par une nasale *sur le terrain ≠ éducatif* (12-1.6). Font exception à cette règle les monosyllabes *en, on, un, mon, ton, son* ou les adjectifs antéposés *bon, ancien, plein, (en plein air 1-1-1)* et enfin *bien* et *rien* .

Du point de vue phonétique, la liaison reprend le phonème consonantique d'ordinaire muet :

- /p/ : *beaucoup apprécié* /bokupapresje/ ;
- /ʀ/ : *premier étage* /pʀəmjeʀetaʒ/ ;
- /n/ : *un ami* /œnami/ ;
- /t/ : *voit-elle* /vwatɛl/ ;

⁶ Pour un traitement plus complet de la liaison, voir Delattre (1966, B), Gadet (1989, C), Léon (1992, B).

Mais parfois elle introduit un phonème de transition qui ne correspond pas nécessairement à la prononciation usuelle de la consonne écrite :

- /z/ pour les liaisons avec ‘s’ ou ‘x’ (*les enfants, deux amis*) ;
- /t/ pour les liaisons avec ‘d’ (*quand on est enfant* 9-3.19) ;
- /n/ entraîne parfois une dénasalisation : *attirait mon attention* [mɔnatãsjõ] (7.1.7), *un peu plus d’un an et demi* /œnã / (3-1.4) ;
- /v/ pour les liaisons avec ‘f’ dans *neuf ans, neuf heures* VS /f/ *neuf enfants*.

Ainsi, en réception, non seulement la liaison abolit les frontières de mots, mais elle le fait souvent en introduisant un phonème qu’on ne peut rattacher étymologiquement aux mots, et cela pourrait troubler l’association au symétrique italien : *les acteurs* /lezaktœr/ vs *gli attori*. Signalons que les liaisons en /z/, /t/ et /n/ représentent 99,5% des liaisons à Paris (étude de Malécot⁷, in Thomas 1998, B)

Notons également ce phénomène qui consiste à prononcer une liaison et à la faire suivre par une sorte d’arrêt brutal de l’émission sonore :

(1) *le journaliste a oublié de nous en informer* [dœnuzã / œfœrme] (7-4.8)

Ce phénomène est fréquent après *quand* que l’on entend souvent prononcer [kãt] suivie d’une pause, et il se généralise maintenant même devant une consonne.

3.2.1.2 L’enchaînement

L’enchaînement ne devrait pas créer de problème pour la reconnaissance des mots lorsqu’il unit la consonne prononcée d’un mot à la voyelle du mot qui suit, comme dans l’exemple suivant où le lien entre le sujet et le verbe apparaît naturel :

(2) *Le bœuf est de nouveau au menu* (3-1.1)

Mais on constate aussi des enchaînements d’un groupe rythmique à l’autre, comme dans l’exemple suivant où la frontière de phrase est annulée, d’autant plus qu’on a une intonation continuative, signe que le discours n’est pas fini :

(3) *C’est très dur il faut vraiment avoir la foi.* (10-1.14)

La chute en fin de mot du ‘e caduc’ lorsque le mot suivant commence par une voyelle ou un ‘h’ muet est régulière, et elle entraîne par conséquent un enchaînement à partir de la consonne qui précède. Les exemples sont extrêmement nombreux :

(4) *question génériqu(e) et globale* [ʒenerikeglɔbal] (10-1.1)

(5) *le petit commerc(e) en France* [pøtikɔmɛrsãfrãs] (10-1.2)

Dans ce dernier cas par exemple, il y a une ambiguïté dans la chaîne jusqu’au moment où on entend la fin du mot entre *petit commerçant fran(çais)* et *petit commerc(e) en Fran(ce)*. Or cet indice phonétique /sɛ/ vs /sə/ n’est pas aisément perceptible. En outre dans ce document, la syntaxe n’aide pas puisque les deux solutions auraient été possibles.

⁷ Malécot, A. (1977), “French liaison as a function of grammatical, phonetic and paralinguistic variables”, *Phonetica*, 32, 161-179.

L'enchaînement peut même se faire d'une phrase à l'autre, alors qu'on aurait pu s'attendre à une légère pause :

(6) *les SKIEURS français vienn(e)nt de Vitr(e) un(e) saison/
Inoubliabl(e)↓ell(e) avait pourtant: MAL commencé.* (4-1.2)

C'est l'intonème conclusif après *inoubliable* qui fonctionne comme démarcateur, ainsi que l'accent de fin de groupe rythmique sur la dernière syllabe de l'adjectif.

L'absence de liaison entre deux groupes rythmiques différents entraîne parfois des enchaînements curieux. Par exemple, on dirait difficilement ?*alors on prend* où le 's' serait lié; la consonne 's' restant muette, le locuteur enchaîne sur le 'r', ce qui donne :

(7) *alor(s) on prend* [alɔRɔ̃prã]. (10-1.4)

De la même façon dans l'exemple suivant, prononcé par un médecin, le locuteur aurait pu choisir de ne pas faire de liaison savante avec le 's' de *petites* mais il aurait dû marquer un léger arrêt, or il enchaîne après la chute du 'e' caduc, annulant ainsi la marque du pluriel :

(8) *avec leurs difficultés, des petit(es) ou des grandes* [depətitudεgrãd] (9-6.6)

La tendance du français à opérer des liaisons et des enchaînements correspond à la recherche d'un patron de type non marqué CV, cette syllabe devenant dans la chaîne verbale, comme on l'a vu, la syllabe majoritaire du français. Observons :

(9) *Dont on avait parlé* [dɔ̃-tɔ̃-na-vε-par-le] (8-1.4)

(10) *Dans un(e) enquête* [da-zy-nã-kεt] (3-1.7)

Ce phénomène cependant est contrasté par la chute du 'e', comme on va le voir.

3.2.1.3 Les déformations

Un autre phénomène en effet risque de perturber la reconnaissance des mots dans la chaîne, c'est la déformation qu'ils subissent par suite de la disparition de certains phonèmes. Nous avons quelques exemples de ces phénomènes bien connus dans nos documents.

3.2.1.3.1 Chute du 'e'

En finale, nous avons vu que cela entraîne un phénomène d'enchaînement. Lorsque plusieurs 'e' se suivent, un sur deux est en général maintenu. Mais l'image sonore de l'ensemble est passablement modifiée, car la chute entraîne la création d'un plus grand nombre de syllabes fermées plus complexes. Observons :

(11) *Je ne vous le fais pas dire* [ʒɔ̃n-vul-fε-pa-dir]. (5-1.9)

(12) *Il y a le cas de Nice il y a le cas de Toulouse* (10.4.1-2)
[ja-lka-dnis-jal-ka -dtu-luz]

Dans ce dernier cas, la division syllabique nouvelle perçue est celle que nous avons indiquée, avec en structure de surface des réalisations de syllabes violant la règle de

sonorité (lka- dnis - dtu) (au lieu de /jal-kad-nis/). Il est évident qu'une telle accumulation de contraction syllabique rend plus ardue la compréhension. C'est la même chose dans le syntagme suivant où la chute du 'e' implique la construction d'une syllabe lourde /ste/ et une plus grande difficulté à reconnaître le mot *été* précédé d'un démonstratif :

(13) *j'ai bossé c(e)t été* [ʒɛ-bo-se-ste-te] (4-2.6)

Observons enfin l'exemple 14 où la chute du 'e' muet entraîne une sorte de gémiation de la consonne /t/ avant la liaison :

(14) *où la moitié des maires d'arrondissement hésit(en)t encore* [ɛzittākɔʀ]

(3-2.10)

Cette gémiation indique du reste que le verbe est au pluriel et pas au singulier car l'enchaînement au singulier aurait été fait à partir du premier /t/ /ɛzittākɔʀ/ (ce qui aurait été possible puisque on pouvait accorder le verbe avec le sujet *moitié*).

3.2.1.3.2 Autres phénomènes

D'autres phénomènes de transformations apparaissent. Nous ne citons ici que certains que nous avons rencontrés à titre d'exemples.

- Simplification des groupes consonantiques en finale (quel que soit le niveau socio-culturel du locuteur) : chute des consonnes /l/ et /ʀ/ dans les terminaisons après /t/, /b/ et du /l/ ou dans les pronoms *il* et même *elle* : *i(l) faut êt(re) très disponib(le)* (10-2.15)
- Simplification lorsque, après resyllabation, trop de consonnes se suivent : *quelque chose* [kɛkʃoz]
- Chute du pronom *il* dans *il y a* ou bien assimilation de /i/ a /j/ : /ja/ : *(il) y a cet aspect-là aussi* (10-4.10)
- Phénomène de réduction des hiatus : *on n'arrive pas à avoir* [paa:vwaʀ] (il y aurait eu 3 /a/) (10-2.2)
- Phénomène d'assimilation : *je suis* > /ʒsqi/ > /ʃqi/ (10-6.1.4)
- Epithèse d'un /ə/ en fin de mot comme appui phonétique, soit qu'il soit présent étymologiquement (*vite !* [vitə:], soit qu'il soit rajouté (*bonjour-e !* [bɔ̃ʒurə:] ou *c'est obligé-e !* [sɛoblizə:]). Le phénomène s'accompagne d'une baisse de la hauteur en général (Carton 2001, B). Nous avons rencontré ce phénomène socio-linguistique à plusieurs reprises dans nos documents enregistrés (7-1.2, 9-1.2, 9-1.9). Mais il a été difficile parfois de distinguer ce qui relevait de la simple épithèse et ce qu'on pouvait attribuer à une hésitation conduisant à un rallongement de la voyelle finale, donnant dans ce cas le « euh » d'hésitation bien connu.

Pour un italoophone qui essaie de reconnaître à travers ce qu'il entend des mots de sa propre langue, tous ces éléments seront potentiellement des difficultés pour la segmentation et la reconnaissance des mots singuliers dans la chaîne au moment de

l'écoute, comme ce sera difficile pour tout apprenant en général qui ne reconnaît plus la forme sonore du mot stocké en mémoire.

3.2.2 *Facteurs prosodiques et diction*

La prosodie, qui agit au niveau suprasegmental, de façon autonome, se définit par la combinaison de plusieurs paramètres comme la hauteur (définie par la variation de la fréquence fondamentale F_0 sur la chaîne), la durée qui regroupe le débit de parole, le tempo (accélération ou ralentissement du débit) et les pauses, l'intensité et l'accentuation. La prosodie joue un rôle fondamental dans la segmentation de la chaîne sonore, dans le repérage de la structure syntaxique, dans la construction du sens en dernier ressort, et les recherches actuelles travaillent à le démontrer (Lacheret Dujour & Beaugendre, 1999, B)

3.2.2.1 *L'accentuation*

En français, contrairement à l'italien, l'accent de mot, qui demeure en structure profonde, s'efface en surface au profit d'un accent de groupe qui frappe la dernière syllabe du dernier mot d'un syntagme prosodique en utilisant essentiellement le paramètre de la durée. On a constaté dans des discours en parole spontanée, que les groupes rythmiques comprenaient au maximum 7 syllabes (Martin, 2004, B), et que la dernière avait toujours une durée double des syllabes non accentuées, quel que soit le type d'énoncé. L'accentuation a un rôle fonctionnel de démarcation et permet de distinguer, dans le continu, des unités de nature syntaxique qui contiennent au minimum un mot (*attention* !). L'accent peut donc frapper un pronom enclitique (*Donne-le-moi* /dɔnlə'mwa/. Toutefois la démarcation n'est pas toujours congruente avec la syntaxe. Par exemple dans la phrase lue, [*Marie aimera*] [*le chocolat blanc*], il peut y avoir deux groupes accentuels, selon la loi de l'eurythmie qui équilibre les groupes, et par conséquent le complément est séparé du verbe bien qu'il fasse partie du même syntagme verbal (Martin 2004, B)⁸.

En italien par contre, comme en espagnol et en portugais, l'accent reste un accent lexical et il a dans certains cas une fonction discriminative (*'ancora* vs *an'cora*). Au niveau de la chaîne, l'italien standard a des groupes accentuels et l'on constate un affaiblissement de l'accent sur le premier mot par rapport au dernier mot du groupe (Canepari 1985, 2003, B), mais le fait qu'il y ait toujours un accent sur chacun des mots favorise certainement la segmentation de la chaîne verbale qui est moins évidente en français, ou du moins qui devra s'appuyer sur d'autres indices que l'accent tonique. L'habitude de focaliser l'attention sur le retour des accents en italien pour segmenter pourra perturber, chez un italophone, le repérage dans la chaîne française.

⁸ La phrase peut également être accentuée différemment [*Marie*] [*aimera le chocolat blanc*], mais dans ce cas, toujours pour respecter la loi de l'eurythmie, la première partie est prononcée plus lentement que la seconde.

Dans les deux langues en revanche, on constate l'insertion d'accents secondaires à valeur stylistique. L'accentuation sur la première syllabe du groupe rythmique en français, typique de la diction journalistique, existe en italien aussi où elle s'ajoute à l'accent lexical. Voici quelques exemples d'accentuation secondaire d'insistance dans nos documents où, du fait d'une transcription orthographique, nous n'avons pas utilisé le signe diacritique de l'accentuation mais un repère graphique, les petites capitales :

(15) *cet après-midi PARTout en France* (1-1.15)

(16) *Le journal PATrick Roger BONjour* (2-1.1)

(17) *scepticisme dans les: TERRitoires* (2-1.16)

(18) *dans les: CANTines scolaires* (3-1.2)

On constate souvent un allongement de la voyelle précédant l'accent secondaire d'insistance ou bien comme un arrêt dans l'émission vocale avant la syllabe accentuée irrégulièrement. Cela peut conduire à segmenter un syntagme qui aurait dû être uni :

(19) *de vivr(e) un(e) saison/ Inoubliable* (4-1.1-2)

Dans cet exemple, on voit qu'il y a un brusque arrêt de l'émission suivi d'un accent sur la première syllabe de l'adjectif, ce qui le met en relief en le séparant du substantif auquel il se rapporte.

3.2.2.2 L'intonation

L'intonation, c'est-à-dire la variation de la fréquence fondamentale réalisée dans une suite de contours intonatifs, a plusieurs fonctions :

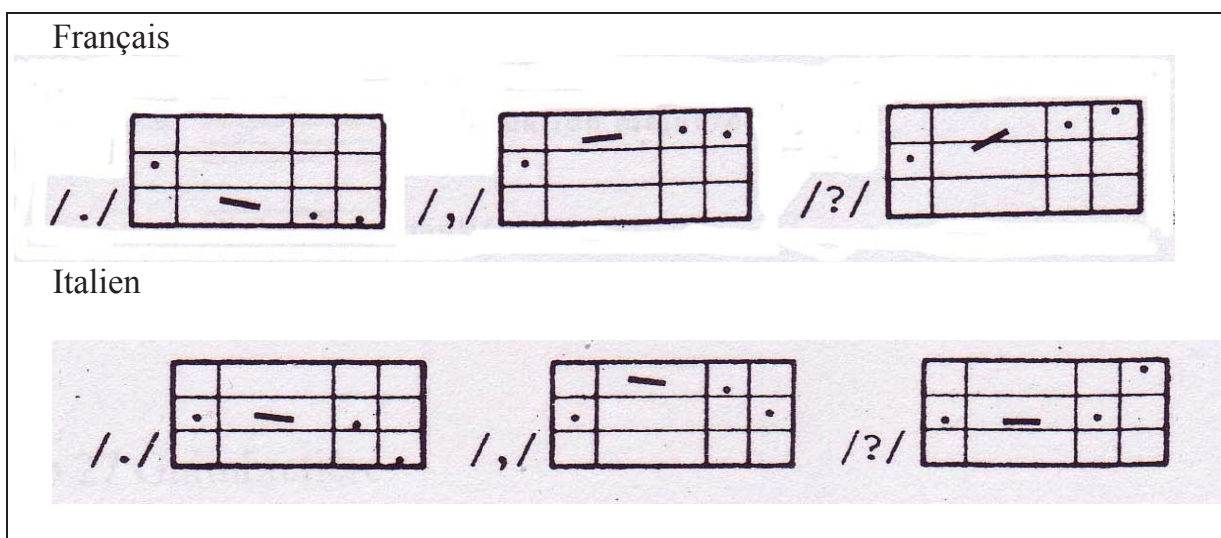
- jouer un rôle distinctif au niveau des modalités (déclarer, interroger, s'exclamer, donner un ordre);
- jouer un rôle démarcatif et de hiérarchisation entre les constituants de la phrase permettant notamment de saisir les relations syntaxiques - même en l'absence d'une congruence étroite entre le niveau prosodique et le niveau syntaxique notamment dans le discours spontané - ;
- distinguer le thème du rhème (*j'adore ça le chocolat*).
- fournir des informations sur l'état émotif du sujet (colère, tristesse, joie, agacement, etc.) et sur son lien par rapport à l'énoncé (doute, certitude, ironie, étonnement, etc.).

Il apparaît que la valeur expressive est assez stable dans toutes les langues, de même que la valeur pragmatique. Trois types d'intonation sont en effet marquées dans toutes les langues, conclusive, continuative et interrogative (Canepari 1985, B), chacune se distinguant par un patron intonatif propre appelé 'intonème' qui véhicule une information de type communicatif :

- achèvement (contour descendant) = *j'ai fini de parler* ⇒ *tu peux parler* ;
- continuité (contour montant en plage moyenne) = *je n'ai pas fini* ⇒ *écoute encore* ;
- interrogation (contour montant vers le haut) = *j'ai fini* ⇒ *je te demande de répondre*.

Au niveau de la réalisation phonique de l'intonation, le français et l'italien présentent des différences sur les niveaux de hauteur sur lesquels évolue la courbe intonative. Tous les linguistes ne s'accordent pas dans la représentation des niveaux de hauteur. Canepari (1985, 2004, B) retient trois plages intonatives, basse, moyenne et haute, mais il place à l'intérieur des plages les points à des endroits différents, intégrant donc des variations de hauteur plus subtiles. Morel/Danon-Boileau (1998, B) considère quatre niveaux intonatifs regroupés en deux plages basse et haute. Pour le système d'analyse automatique de l'intonation Tobi, on retrouve également 4 niveaux regroupés en deux plages H+ et H- (high) pour la plage haute et L+ et L- pour la plage basse (low). D'autres comme Léon et Rossi en considère cinq. Pour notre propos en didactique, trois seraient suffisants pour expliquer les contours. La figure suivante, présente ces différences dans l'abstrait, dans la mesure où la réalisation concrète des intonèmes est variable (comme les phones pour un phonème).

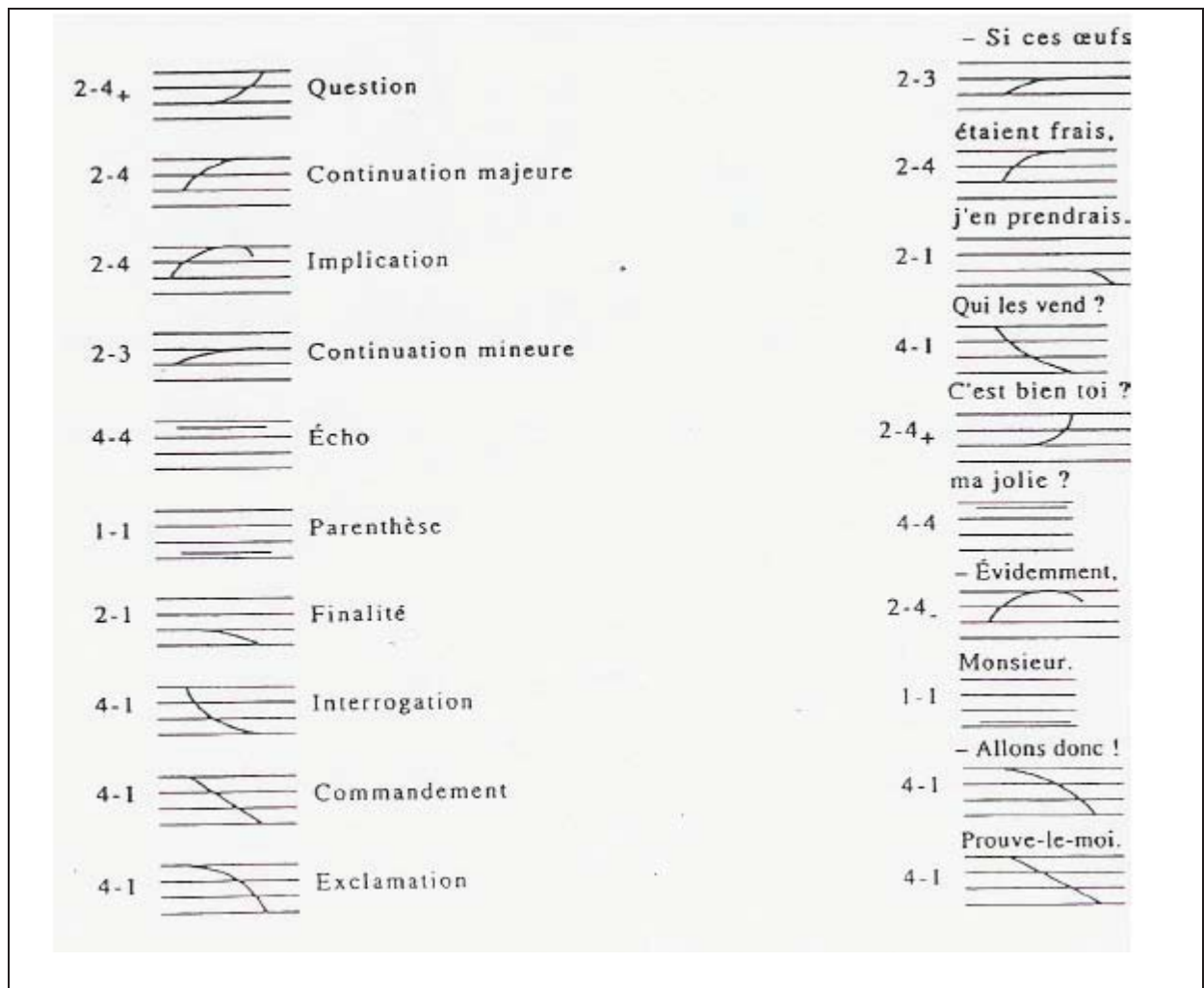
Fig.3.2. Intonèmes du français et de l'italien (d'après Canepari 1985, B)⁹



Cette représentation concerne les trois intonèmes de base de toutes les langues. Pour le français, la première description fine a été donnée par Delattre (1966, B), qui, a distingué 10 contours intonatifs reproduits dans la figure 3.3. ci-contre. Cette description toutefois a été faite sur la base de la prononciation de phrases hors contexte. Les recherches sur le discours spontané sont de plus en plus nombreuses, notamment grâce à plusieurs programmes informatiques permettant de visualiser les contours intonatifs et de mesurer les niveaux (ToBi, Praat, Anaproz, Winpitch). Ces derniers mettent en évidence la richesse de la variété intonative en discours spontané. Toutefois, les deux grandes catégories, contour montant et contour descendant, certes réductrices, rendent possible une description simple de l'intonation, ce qui dans une perspective didactique est un atout non négligeable sur un terrain qui n'est pas souvent exploité, comme le fait remarquer E. Guimbretière (1994, B)

⁹ Le tiret indique la place de l'accent.

Fig. 3.3. Les dix intonations de base du français. Delattre (1966)



Le rôle démarcatif des intonèmes, combinés ou pas avec des pauses, est un des thèmes de la recherche actuelle, car c'est ainsi que l'auditeur réussit à percevoir les groupes syntaxiques, leur hiérarchie et leur rôle respectif dans la phrase. Ce rôle démarcatif se fait bien sentir dans cette phrase - *C'est bien ce que vous dites* - où l'intonation change l'interprétation syntaxique et sémantique (Léon 1992, B) :

1) *C'est bien* → *ce que vous dites* (continuatif mineur avec valeur adverbiale de *bien*)

2) *C'est bien* ↑ *ce que vous dites* † (valeur expressive de l'intonation montante et valeur adjectivale de *bien* ; *ce que vous dites* est une adjonction avec une intonation qui reflète sur le mode mineur la précédente)

3) *C'est bien* ↓ *ce que vous dites* † (achèvement avec valeur adjectivale de *bien*, et adjonction à droite, comme rappel du thème avec une intonation conclusive mineure).

Autre exemple de valeur démarcative : le niveau bas sur lequel est prononcé un énoncé en incise, par rapport à la mélodie moyenne de ce qui l'entoure, comme dans l'exemple suivant où l'incise est une proposition :

(20) *Alors aujourd'hui, je te dis Farid, on essaye une dernière fois...*(12 -1.5)

La portée de l'incise peut parfois être très longue, comme dans le document 3 où les informations résultant d'un retour en arrière explicatif sont prononcées sur une plage plus basse (3, 1.3-5).

Citons enfin un dernier exemple de valeur démarcative : la façon dont on rend compte d'une énumération, avec une montée sur la fin de chaque constituant (continuatif) suivie d'une chute de hauteur importante sur le début du constituant suivant (Callamand, 1987 B), le dernier constituant étant prononcé à une hauteur plus importante:

(21) *c'est très bien* → *pour_euh_↓ si vous voulez* → *pour_ach(e)ter le lait* → *les boît(e)s de conse:rv(e)* → *les boît(e)s pour le chien* → *les chos(e)s comm(e) ÇA* → (10- 6.10-12)

On pressent que c'est sur ce rôle démarcatif de l'intonation qu'il pourrait y avoir des erreurs en compréhension. C'est pourquoi nous avons indiqué, en nous aidant du programme informatique Praat, dans nos transcriptions des documents de l'expérimentation, les trois types principaux d'intonèmes par les flèches horizontale, verticale vers le haut et verticale vers le bas, et des flèches plus petites pour les intonèmes mineurs, pour pouvoir éventuellement attribuer à ce paramètre d'éventuelles difficultés (voir introduction à l'Annexe 2).

Il existe de nombreuses recherches dans le domaine prosodique sur chacune des langues dont a témoigné en Italie le congrès sur l' 'Italiano parlato' de Naples en février 2003, mais les études comparatives sur ce point sont peu nombreuses. Philippe Martin, dans le cadre du programme Eurom4, a étudié comparativement des phrases lues traduites en quatre langues romanes, et il montre que le système prosodique du français se distingue de celui des autres langues romanes, notamment par la loi du contraste de pente qui distingue les groupes accentuels en français (Philippe Martin, 1999, 2004, B). Nous reproduisons ici deux schémas (fig. 3.4 ci-contre) montrant que, si l'on a une similarité dans la déclinaison de la courbe de fréquence le long de la phrase, en revanche, le français effectue une descente mélodique plus marquée après *aucune* par rapport à l'italien, et une remontée plus accentuée sur le mot *raison* (continuatif), selon la règle du contraste de pente (deux groupes prosodiques qui se suivent ont une pente inverse déterminée par le contour terminal de la phrase qui constitue le point de référence).

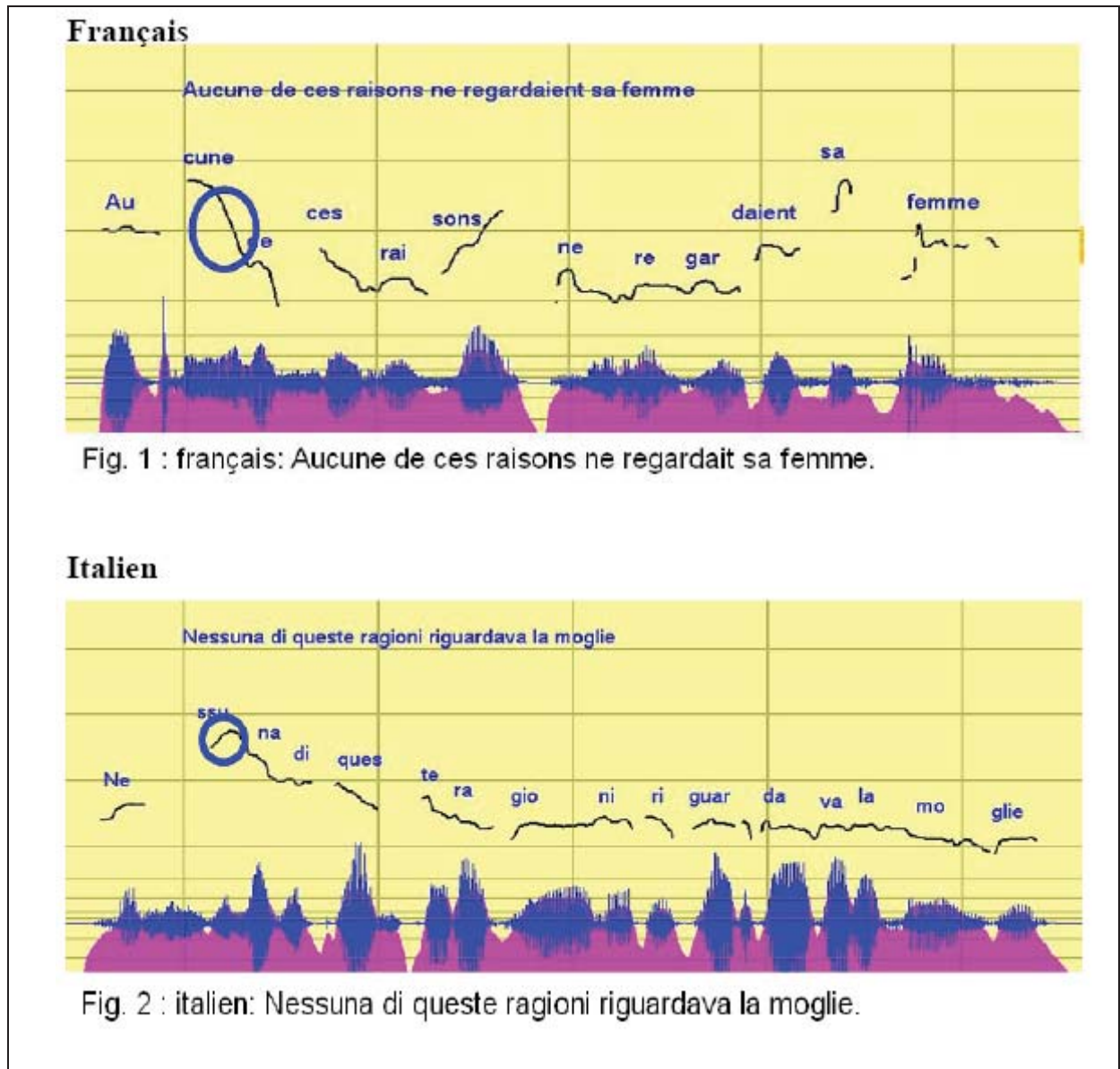
Nous verrons ensuite si l'expérience de compréhension que nous avons menée présente des erreurs qui pourraient être attribuées à ce phénomène et rendre de ce fait une étude théorique comparative nécessaire.

3.2.2.3 *Discours lu, discours en cours d'élaboration*

3.2.2.3.1 *Le débit*

Que ce soit en discours lu ou en discours spontané, le débit est une donnée variable. On le calcule en syllabes par seconde, plutôt qu'en mots par minute car la longueur

Fig. 3.4. Contour mélodique de deux phrases parallèles en français et en italien (Martin 2004)



des mots peut changer. Dans nos documents radiophoniques, le débit peut être très variable : les textes lus (information, chronique, météo) avaient en général un débit très rapide de plus de 5,5 syllabes par seconde en moyenne, le bulletin météo allant jusqu'à 6,45 syllabes par seconde. Par contre, dans l'émission radiophonique où chaque invité expose sa pensée (doc. 9), on a un débit plus lent : de l'ordre de 3,55 syllabes par seconde, par exemple pour l'auditeur qui appelle par téléphone, et 3,85 pour l'intervention du médecin. De même le discours du juge au jeune homme qui comparait devant elle est lent et articulé, avec en moyenne 4,5 syllabes/s (doc. 12). Et même l'interview à chaud de la skieuse a un débit 4,49. Peut-on en conclure que les textes spontanés seront plus faciles que les textes authentiques lus dans la mesure où il

y a moins d'informations à traiter en même temps ? Encore faudra-t-il moduler en fonction de la densité de l'information, car l'effet de redondance pourrait annuler l'effet de vitesse.

Par rapport au discours spontané, le discours lu présente en surface un aspect plus lisse, sans hésitations à part les lapsus de lecture (ou de mémoire) comme dans cet exemple tiré du journal télévisé:

(22) *il y a un peu moins-un peu p- un peu moins d'un an et demi.* (3-1.4)

Les phénomènes d'enchaînement en particulier inter-phrases sont une conséquence de la rapidité de la diction. Certains effets stylistiques peuvent apparaître : phénomènes de mise en relief par les pauses, l'intonation ou l'accentuation. Observons :

(23) *Leur:s=Opérations commenc(ent) ce matin.* (2-1.10)

On constate ici un allongement sur le déterminant, si bien qu'on a l'impression que le mot suivant commence réellement par le phonème de liaison /z/ [lœ:r -zoperasjõ]. Avec la chute du 'e caduc', le verbe *commencent* se lie au démonstratif, avec une sorte de gémation du /s/ traduite par un allongement [kɔmās:əmatē].

Le même procédé de diction se retrouve dans la phrase suivante :

(24) *Les ouvriers réclament=un:=Autre texte sur la: DURée du temps de travail.* (2-1.11-12)

La première liaison entre le verbe et l'article indéfini est fortement emphatisée, puis il y a un allongement sur l'article, et le /n/ de liaison est renforcé du fait que la première syllabe est accentuée, comme si le mot *autre* commençait réellement par la syllabe /no/.

Dans la phrase suivante, ces effets d'allongement vocalique et d'accentuation se superposent à un changement de tempo, le début de la phase étant prononcé très vite, et la deuxième partie où se font les emphases, moins vite :

(25) *si aujourd'hui quatre-vingt-dix-sept pour cent des établiss(e)ments scolair(e)s reMETt(e)nt le BŒUF au meNU de leur cantINE C'EST en gran:d(e) partie*

(3-1.9-12)

Les accents d'insistance sont placés en correspondance de l'accent lexical, mais avec une intensité et une hauteur supérieure, soulignant les constituants syntaxiques ; la phrase suivante commence à son tour par une syllabe fortement accentuée suivie d'une liaison avec un syntagme prépositionnel adjoint. La phrase a été mal comprise comme nous le verrons.

Tous les discours lus authentiques n'ont pas les caractéristiques stylistiques des discours journalistiques, et on pourrait penser trouver des documents à débit beaucoup plus lent (une déclaration à la nation, la lecture d'un communiqué, etc.). En tout cas, le facteur vitesse est certainement important.

3.2.2.3.2 *Le travail de formulation*

Le discours spontané par contre est un discours en cours d'élaboration et par conséquent, les phénomènes d'hésitation, appelés aussi 'marques du travail de formulation' sont plus nombreux (Candea 2000, B). Il s'agit des 'euh' typiques du

français, de l'allongement vocalique, de la répétition et de l'autocorrection immédiate, ces différentes marques pouvant se combiner entre elles et avec la pause silencieuse. Celle-ci peut avoir aussi un rôle de formulation, mais elle sert surtout à hiérarchiser les constituants intra et inter-phrastiques ou à mettre en valeur stylistique certains syntagmes. Généralement les pauses pleines ont pour fonction explicite de maintenir le tour de parole pendant le moment où se produit le travail de formulation. Une pause silencieuse serait possible, mais si elle est trop longue, l'interlocuteur pourrait couper la parole. De la même façon les pauses pleines ne peuvent excéder une certaine durée au risque de faire intervenir l'interlocuteur.¹⁰ Nous avons observé de très nombreux exemples de ces phénomènes dans nos documents, que les travaux de Maria Candea (2000, B), qui a analysé les productions spontanées de jeunes adolescents racontant une histoire, permettent de décrire avec plus de précision. Nous les illustrons avec des exemples de l'interview d'une skieuse française (doc. 4), le discours des intervenants à un débat (doc. 9), l'interview téléphonique d'une auditrice (doc. 10).

Le **phénomène d'hésitation**, signe du travail d'élaboration du discours, le plus répandu est le 'euh', qui s'insère dans le discours, sans interrompre la suite logique. En voici un exemple :

(26) *oui* → *bonsoir* → *merci d(e) prend(re) mon appel* → | euh:↓ *oui j(e) me suis permis d(e) téléphoner* → *parc(e) que c'est vraiment |® euh d'importance* → *c'est CRUCial* → *c(e) que vous passez ce soir ↓|| en fait^e* → *il est vrai que les enfants comme:↓ |® euh les gens* → *et mêm(e) les adultes voient / à la télévision des FILMS* → |® *avec euh de la violenc(e) de plus en plus euh:↓ |® euh perFid(e)* → *CYniqu(e)→ et ↓ |® et quelquefois mêm(e) INSout(e)na:ble. 9-1.6*

On voit que pour cet auditeur qui intervient par téléphone dans le débat, les 'euh' ponctuent le discours, et sont parfois même très appuyés.

Il a été remarqué que le 'euh' intervient souvent après un ligateur¹¹.

(27) *il faut:↓ VRAiment avoir la foi* → *pa(r)c(e) que euh:↓ |® ça devient d(e) plus en plus difficil(e) (10-1.14)*

L'**allongement** sur une voyelle se produit le plus souvent sur un mot outil (article, préposition, etc.) et plus rarement sur un mot lexical où il pourrait être confondu avec un marquage de fin de groupe. On trouve cet allongement sur la voyelle « e » :

(28) *j(e) pens(e) qu'(il) y a plein d'aut(res) choses:↓ |® super bell(es) à réaliser (4-2.3)*

Entre le nom *chose* et sa qualification, l'allongement de la voyelle pourrait se confondre avec un 'euh', et il est accompagné d'un abaissement de la hauteur.

Mais ce phénomène se produit également sur d'autres voyelles :

(29) *c'est seul(e)ment la conséquenc(e) de c(e) que j'ai:↓ j'ai bossé c(e)t été et tout. (4-2.6)*

¹⁰ Voir document 11, 2.5-7

¹¹ Ce que nous appellerions *connecteur*.

(30) *c'est*:_↓ || *c'est* ≠ *un long travail* (4-2.9)

Dans ce dernier cas, l'allongement sur le /e/ accompagné d'une baisse de ton est suivi par une pause silencieuse. On constate que dans ces deux cas, l'allongement est suivi de la répétition du même mot, fruit d'une hésitation.

La **répétition** se combine souvent avec une autre marque comme le 'euh' ou l'allongement. Ce sont les mots outils qui sont le plus souvent répétés : prépositions, déterminants, auxiliaires, etc. Les deux exemples précédents en témoignent. L'exemple suivant porte sur le pronom et l'article précédé d'une préposition :

(31) *moi* → *c'est me*:_↓ *me régaler et m'éclater dans le*:_↓ *dans le sport rien d(e) plus*:_↓ (4-1.15)

Enfin l'**autocorrection** consiste à interrompre la phrase que l'on avait commencé. Ce qui va être corrigé est souvent allongé, puis la phrase repart dans une autre direction. Le premier exemple montre une correction minimale (il n'y a pas d'allongement mais une pause qui précède) :

(32) *MAIS*:_↓ | *c'est* || *ça a*² *du POUR* → *et du contr(e)* ↓ | (10.4.13)

Le deuxième exemple montre un travail de formulation plus laborieux :

(33) *voilà* → *i(l)/s se*_↓ *(il) y a pas de mm*_↓ *j(e) pens(e)*² *que la barrièr(e) de la langu(e) est beaucoup moins euh*_↓ *ff* || ® *c'est c'est* ≠ *un(e) barrièr(e) beaucoup*: *plus SOUpl(e)* → *qu'on imagin(e)*_↓ *en fait*. (11.1.10-13)

En (33), on a une première rupture (abaissement de la hauteur sans allongement) ; la deuxième rupture présente un allongement sous la forme d'un son 'mm', la troisième rupture est après 'moins' et elle est accompagnée de deux marques d'hésitation, 'euh' et 'ff', et enfin la phrase repart sur une structure présentative traditionnelle, avec deux amorces (*c'est c'est*). La phrase écrite serait : « je pense que la barrière de la langue est une barrière beaucoup plus souple qu'on imagine en fait ». Nous touchons là au problème de l'organisation de l'énoncé que nous reprendrons dans le paragraphe suivant.

On peut enfin ajouter un autre type de **pauses pleines** de type lexical - *bon* (10-2.16, 3.11, 4.14), *beh* ou *eh beh* qui peut être compris comme une déformation de *eh bien* lexicalisé (9-1.15), *n'est-ce pas* plus formel (9-4.2), ou même des locutions figées à valeur phatique comme *si vous voulez* (10-6.10), etc. - qui, elles aussi, contribuent à la formulation en donnant le temps au locuteur de préparer la suite. Dans l'exemple suivant, la journaliste a posé une question, le chanteur interviewé répond affirmativement, et répète l'affirmation, sur un ton plus élevé :

(34) *ouais* → +*ouais ouais ouais*+ → *ben* (11-1.3)

Notons qu'un auditeur en langue maternelle est rarement gêné par ces 'défauts' du discours dont il se rend rarement compte, à moins que leur nombre n'excède la

normale¹², car il est attentif au sens plus qu'à la forme. Toutefois pour un étranger, on peut se poser la question de l'implication de la forme sur l'accès au sens, même si les phénomènes sont similaires dans sa propre langue, car tout cela crée du bruit. Pour conclure sur ces problèmes liés à la 'diction', qu'elle soit contrôlée et parfois marquée stylistiquement comme dans le cas du discours journalistique, ou spontanée avec les marques qui traduisent la pensée en cours d'élaboration, on peut dire que les problèmes potentiels de compréhension qui pourraient bloquer l'intercompréhension, c'est-à-dire la reconnaissance de mots ou de phrases pourtant transparentes sont :

- la rapidité du débit, qui implique une plus grande quantité d'informations à traiter en succession rapide, à moins que la redondance ne vienne contrebalancer le phénomène,
- le fait que les hésitations (allongement de la voyelle sur une unité qui la sépare ce qui suit alors qu'elle est pourtant liée syntaxiquement : le déterminant séparé du nom, la préposition de son complément), non perçues par le natif, font perdre le fil du discours à un non-natif,
- le fait que les répétitions pourraient être perçues comme d'autres signes et pas comme la reprise d'un même élément, et donc entraîner un effort de décryptage inutile,
- le fait que les redémarrages syntaxiques ne sont pas perçus comme tels, et donc la phrase perd sa cohésion.

On pourrait toutefois penser que les pauses remplies phonétiquement mais pas avec des mots (allongement et 'euh') ne sont pas perturbantes, et de la même façon qu'elles permettent au locuteur d'élaborer son discours, elles permettent à l'auditeur d'avoir le temps de traiter l'information. Certains l'ont affirmé (Blau 1990, in Cornaire 1998, E), d'autres l'ont cependant infirmé. Nous penchons pour la première solution si la pause est vide. Mais peut-il y avoir des pauses vides longues dans un document authentique ? Ou bien faudra-t-il s'en servir comme d'un outil didactique en les introduisant ? À l'inverse, le travail de formulation qui s'exprime à travers la répétition ou la réorientation du discours pourraient poser davantage de problèmes. Nous verrons si à travers nos expériences, nous pouvons répondre à cette question.

3.3 Transparence et opacité de la chaîne syntagmatique

Nous avons vu dans le paragraphe précédent concernant l'enveloppe sonore du discours qu'en terme de système, la différence plus importante entre le français et l'italien est l'accentuation, et la possibilité pour le français d'utiliser la propriété que possèdent le schwa et quelques autres phonèmes de disparaître, ce qui implique des resyllabations ; tout cela pourrait entraîner une difficulté pour un italoophone, habitué à son propre système, à segmenter la chaîne française et à activer la reconnaissance des mots français par projection à partir de sa langue. Nous avons vu aussi la spécificité du discours oral spontané, dont les caractéristiques sont communes en fait aux deux

¹² La perception du 'normal' est sans doute liée à la situation de communication. On est sans doute plus tolérant envers une personne interviewée qu'envers quelqu'un qui fournit des explications par exemple.

langues (allongement, interposition de sons de liage similaire au ‘euh’, faux départ, etc), mais qui pourraient hypothétiquement en langue étrangère causer des problèmes parce qu’ils rajoutent du son et pas du sens. Nous voudrions maintenant dans ce paragraphe envisager le problème de la transparence et de l’opacité au niveau de la mise en discours des mots dans la chaîne syntagmatique, en essayant de focaliser notre attention sur ce que l’oral a de spécifique.

Nous ne prétendons pas faire une présentation complète des ressemblances et similitudes sur le plan morpho-syntaxique, mais souligner seulement quelques aspects qui, de notre point de vue, pourraient rendre le décryptage du message oral plus problématique. Les grammaires contrastives synthétiques qui accompagnent les méthodes Eurom4, ou EuroComRom fournissent une bonne base de comparaison. Nous voulons ici souligner ce que l’oral rend sans doute plus complexe encore.

3.3.1 *Transparence et opacité sonore des ‘petits mots’*

Les ‘petits mots’, terme forgé par les apprenants eux-mêmes travaillant sur la méthode Eurom4¹³, désignent les monosyllabes grammaticaux à haute fréquence qui ne sont pas particulièrement transparents et sont difficiles à mémoriser. Ce sont ceux qui permettent précisément d’organiser le lexique en discours. En observant les tableaux comparatifs dans chaque document de l’Annexe 2, on constate que, parmi les mots opaques, beaucoup sont effectivement de ces petits mots. Ils présentent à l’oral deux difficultés supplémentaires, celle d’être courts et nous avons vu au chapitre 2 que, même si l’origine est identique, un mot court a plus de mal à être reconnu, et celle de s’amalgamer dans la chaîne. Nous supposons que leur distinction, avant un apprentissage raisonné des formes, ne sera pas aisée. Il s’agit des déterminants en général, des pronoms, des marques de négation, des prépositions. Voyons dans quelle mesure ils pourraient entraver la compréhension orale.

3.3.1.1 *Les articles*

Les articles sont parmi les ‘petits mots’ les plus faciles. Lorsqu’il y a une consonne dans les deux langues, elle est identique, tandis que les voyelles changent, précisant le genre et le nombre ; les voyelles sont donc porteuses de l’information syntaxique, tandis que la consonne renseigne sur le sens, à savoir ici la détermination. Cela semble aller dans le même sens que les hypothèses de M. Nespors (2003, voir ch.1).

Articles définis : *le* / il-lo ; *la* / la ; *les* / i-gli-le ; *l’/l’* (davanti a vocale)

Articles indéfinis : *un* / un(o) ; *une* / una-un’ ; *des* / dei-degli-delle

Articles partitifs : *du* / del ; *de la* / della

En compréhension orale, nous pourrions avoir des problèmes pour la perception de *le* au singulier entendu /le/ et par conséquent confondu éventuellement avec une forme de pluriel. La forme de pluriel française est unique pour les deux genres et ressemble à une des formes du paradigme italien. Nous faisons l’hypothèse que dans ces cas où il y

¹³ Eurom4, Introduction en français, point 4.

a moins de formes en français qu'en italien, la compréhension du français n'est pas entravée, puisqu'on récupère au moins un trait pertinent (celui du pluriel).

Pour l'article indéfini, c'est la forme de l'article masculin singulier qui, à l'oral, est très éloignée de son équivalent italien : /œ̃/ vs /un/. Sauf dans les cas de liaison où on récupère la consonne nasale (*un arbre*), l'article indéfini reste opaque. *Une* est parfaitement transparent tandis que *des* /de/ est récupérable partiellement à partir de /dei/. Pour le partitif, la forme du masculin est éloignée de la forme italienne qui a une consonne de plus, par contre le féminin apparaît transparent.

3.3.1.2 *Les possessifs*

Aux trois premières personnes, en français, les voyelles portent les informations de genre et de nombre tandis qu'aux trois personnes plurielles, l'opposition de genre est annulée et celle de nombre est maintenue, à l'oral et à l'écrit pour les personnes 4 et 5¹⁴, seulement à l'écrit pour la 3^e personne du pluriel sauf dans les cas de liaison.

F.Masc	F.Fém	I.Masc	I.Fém.
<i>mon ton son</i>	<i>ma ta sa</i>	<i>mio tuo suo</i>	<i>mia tua sua</i>
<i>mes tes ses</i>		<i>miei tuoi suoi</i>	<i>mie tue sue</i>
<i>notre / nos</i>		<i>nostro nostri</i>	<i>nostra/nostre</i>
<i>votre / vos</i>		<i>vostro vostri</i>	<i>vostra vostre</i>
<i>leur /leurs</i>		<i>loro</i>	<i>loro</i>

Du point de vue phonétique, les formes de féminin singulier aux personnes 1,2,3, seront les plus simples en entendre, puisque deux phonèmes français sont contenus dans les morphèmes italiens. En revanche la nasale du masculin n'est peut-être pas évidente à associer au /o/ de *mio*. Aux personnes 4,5 au pluriel, les formes se sont beaucoup compactées par rapport à l'italien et n'ont plus qu'une seule consonne commune (*vos* vs *vostri*). On peut prévoir des difficultés. Enfin comme en italien, l'opposition de nombre à l'oral entre *leur/leurs* est annulée. On a donc une relative transparence. Signalons les faux amis homophones : F.*ses* /I.se, F.*nos* /I.no, F.*sa*/I.sà. La grosse différence est en réalité syntaxique, puisqu'en italien le possessif peut se combiner avec un autre déterminant en conservant pleinement sa valeur d'adjectif (I.*il moi, questo moi*), ce qui n'est pas le cas en français. Nous savons que c'est là le lieu d'erreurs fréquentes en production. Or nous avons eu des erreurs en compréhension dues à ce phénomène comme nous le verrons.

Par contre les pronoms possessifs se rapprochent du système italien puisqu'on a une opposition de genre et de nombre aux personnes 1,2,3 mais le français a développé au féminin la consonne nasale 'n', absente en italien ; cette surcharge par rapport à l'italien pourrait déranger.

¹⁴ On constate que dans ce cas, cependant, ce n'est pas la voyelle qui est indicative mais les consonnes : /nɔ̃trə/ vs /no/, et /vɔ̃trə/ vs /vo/, l'aperture n'étant pas pertinente.

<i>le mien /le tien /le sien/</i>	il mio il tuo il suo
<i>la mienne/la tienne /la sienne</i>	la mia la tua la sua
<i>les miens/les tiens /les siens</i>	i miei i tuoi i suoi
<i>les miennes/les tiennes/les siennes</i>	le mie le tue le sue

Aux personnes 4,5,6, par contre, la similitude est majeure, mais en français à l'oral, seul l'article prend en charge les différences de genre et de nombre.

<i>le nôtre la nôtre / les nôtres</i>	il nostro la nostra i nostri le nostre
<i>le vôtre la vôtre / les vôtres</i>	il vostro la vostra i vostri le vostre
<i>le leur la leur / les leurs</i>	il loro la loro i loro le loro

3.3.1.3 Les démonstratifs

Le système du français est beaucoup plus simple que celui de l'italien puisqu'il a pratiquement aboli les oppositions de distance par rapport à l'énonciateur, utilisant dans de rares cas bien précis, les particules *ci* et *là* couplées au déterminant.

<i>ce cet cette / ces</i>	questo questa / questi queste quello quella / quelli quegli quelle ¹⁵
---------------------------	---

Comme on le constate, bien que de même étymologie et en nombre plus réduit, les adjectifs démonstratifs français sont plutôt éloignés de leurs homologues italiens quant à la forme sonore, sauf pour le féminin *cette* et la forme de masculin devant voyelle *cet*, qui partagent deux consonnes avec le premier paradigme (*questo*), mais pas la première consonne. Seront-ils perçus ? En outre F.*ces* est homophone de I.*se* et F.*cet/cette* relativement proche de I.*sette*. Est-ce que cela créera des interférences ?

La série des pronoms, se rapproche du 2^e paradigme italien avec le 'l' (*quello*), mais laisse présager des problèmes similaires : on y retrouve une différence sur la première consonne, peu de phonèmes communs et la première consonne différente.

<i>celui celle / ceux celles</i>	questo questa / questi queste quello quella / quelli queglii quelle
----------------------------------	--

Les pronoms français peuvent se combiner avec les particules *ci* et *là* : *celui-ci*, *celui-là*, etc. On peut penser qu'ils ne seront pas immédiatement reconnus, et plus difficiles par la suite à mémoriser. Quant aux pronoms neutres *ce* et *ça*, on peut penser que *ce* ne sera pas particulièrement entendu (par exemple dans F.*ce sera*), il pourrait gêner dans F.*c'est* / I. *è* en ajoutant une sorte de consonne initiale ; quant au pronom *ça*, difficilement assimilable à du connu en italien, il est probable qu'il créera des difficultés.

¹⁵ Nous ne tenons pas compte ici des formes rares comme *codesto* qui, de toutes façons, ne sont pas plus proches du français

3.3.1.4 Les pronoms personnels

La série des pronoms compléments clitiques est la plus proche avec le maintien de la même consonne à toutes les personnes sauf à la 1^e du pluriel. La compréhension de *nous* ne pose pas de problème pour des italophones, alors que l'inverse ne serait pas vrai pour des Français qui seraient déconcertés par *ci* (à supposer qu'ils le repèrent !).

COD/COI	<i>me te</i>	mi ti
COD/COI	<i>nous vous</i>	ci vi
COD	<i>le la/ les</i>	lo la / li le
COI	<i>lui/ leur</i>	gli le / loro
COD/COI	<i>se</i>	si

Les formes fortes après préposition, ou bien en apposition au sujet sont les suivantes :

Compl. prépositionnel ou apposition	<i>moi toi</i>	me te
	<i>lui elle</i>	lui lei
	<i>nous vous</i>	noi voi
	<i>eux elles</i>	loro

Pour les pronoms sujets, obligatoires en français en absence de sujet nominal, contrairement à l'italien qui est une langue à sujet nul, leur présence ne gênera pas la compréhension de la part d'un italophone, comme leur absence pourrait gêner un francophone. Les Italiens pourront à la limite, en calquant leur système penser erronément qu'il s'agit d'une forme d'emphase, alors que les pronoms sujets atones sont non-marqués et que pour obtenir un effet d'insistance en français, on utilise la forme forte du pronom couplée au pronom atone. Du point de vue phonique, seul le pronom de première personne est vraiment différent ; quant au pronom *il*, il est au contraire un faux ami et peut être confondu avec l'article italien:

Pronoms sujets	<i>je tu</i>	io tu
	<i>il elle</i>	egli/lui ella/lei ¹⁶
	<i>nous vous</i>	noi voi
	<i>ils elles</i>	loro

Le pronom *on* par contre est complètement opaque pour un Italien, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. De même les pronoms adverbiaux, *y* et *en* ne se raccrochent à rien en italien du point de vue sonore.

3.3.1.5 Les relatifs et interrogatifs

Le français marque la différence entre le pronom relatif sujet et le pronom objet, par le changement de voyelle /ki/ vs /kə/, mais quelle que soit la voyelle, le relatif devrait être compris. *Dont* et *où* sont opaques, mais pas de la même manière, car *où* correspond à *dove* qui fonctionne de la même manière, tandis que *dont* n'a pas un

¹⁶ Nous ne donnons pas la forme *esso/ess/essi/esse* qui ne ressemble pas au français.

équivalent strict (*di cui*) qui ait le même mode de fonctionnement, ce qui rajoutera une difficulté. Par contre les relatifs composés sont récupérables facilement.

Parmi les interrogatifs (pronoms, adjectifs, adverbes), *qui* et *que* ne poseront pas de problème, *quoi* /kwa/, sans doute davantage ; *comment* et *pourquoi* sont assez transparents, mais *quand* l'est moins à l'oral et *où* ne l'est pas du tout. Par contre les composés de *quel* sont transparents.

3.3.1.6 Les prépositions

La préposition la plus fréquente en français est *de* qui est polyvalente, mais sa proximité avec *di* ou *da* la rend facile, tout comme *à*, en compréhension ; nous savons que par contre en production, il y a souvent des confusions dans l'emploi des prépositions car l'usage ne se superpose pas avec l'italien. Du fait de leur polyvalence, ces prépositions fonctionnent un peu comme une jonction syntaxique dépourvue de sens, et celui-ci est donc récupérable dans le sémantisme des mots. Par contre, d'autres prépositions sont plus riches sémantiquement comme les prépositions de lieu (*devant/davanti*, *derrière/dietro*, *à côté de/vicino a*, *en face de /di fronte a*, *sur/sopra*, *sous/sotto*, etc.) ou de temps (*avant/prima*, *après/dopo*, *jusqu'à/fino a*, etc.). Parfois, on arrive au sens par un rapprochement avec un autre mot : *avant/avanti...*, mais ce n'est pas souvent le cas, et les prépositions ou locutions prépositionnelles sont un point d'achoppement potentiel.

3.3.1.7 Les conjonctions

Si la conjonction *que* apparaît transparente, la plupart de ses divers composés ne le sont pas. Citons pour mémoire, et sans faire une présentation exhaustive : *lorsque*, *jusqu'à ce que*, *tant que* (avec le sens temporel, confondu avec la conséquence), *bien que*, *quoique*, *parce que* (régulièrement prononcé [paskə]), *puisque*, *étant donné que*, *si bien que*, *de telle sorte que*. Toute la perception de la subordination risque d'être compromise. Certes ces conjonctions ont des fréquences d'emploi à l'oral variable : *quoique* devrait être quasi inexistant en discours spontané, mais pas dans un discours académique par exemple. Mais l'idée que l'on se fait hâtivement que dans le discours oral prévaut la parataxe tandis que le discours écrit serait plus articulé est mise à mal par l'examen des grands corpus de langue parlée ; la subordination est liée encore une fois au type textuel : dans les explications ou les justifications, il y a des subordinations (Blanche Benveniste, 1997, C)

3.3.1.8 Les indéfinis et quantificateurs

Tous ne sont pas des petits mots, et beaucoup ont aussi une valeur lexicale comme *personne* par exemple, parfaitement transparent, même si l'équivalent est *nessuno*, mais l'auditeur peut inférer le sens à partir du substantif. Les adverbes très fréquents qui pourront poser problèmes sont : *très*, *beaucoup*, *peu*, *assez* (confondu avec *assai*),

plusieurs car trop éloigné de *più* ; F.*certain*/I.*certi*, transparent à l'écrit pose le problème de la syllabe initiale différente en italien et de la présence de la nasale. F.*tout*/I.*tutto* ne pose pas de problème, mais *rien* est opaque. F.*quelque*/I.*qualche* est transparent, mais F.*quelques-uns* (avec la liaison) l'est déjà moins du fait de l'emploi pluriel alors qu'en italien on utilise le singulier (I.*qualche d'uno*). F.*chacun*/I.*ciascuno* est relativement transparent car la consonne initiale est récupérable dans l'affriquée italienne, mais F.*aucun* est difficilement reconnaissable dans I.*alcuno*, qui du reste ne correspond pas sémantiquement (F.*aucun livre*/I.*nessun libro*, F.*aucun n'est venu*/I.*nessuno è venuto*, F.*Tes amis ? je n'en ai vu aucun* / I.*non ne ho visto uno*). Enfin, les locutions *n'importe quoi*, *n'importe qui*, *n'importe lequel*, *quel que soit*, etc. sont opaques. Nous avons là une zone possible de difficultés.

3.3.1.9 Les marques de négation

La négation normée en français se fait avec la particule *ne* précédant le verbe et les particules *pas/plus/jamais* le suivant. Dans l'ordre de transparence, on aurait *plus/più*, *jamais/mai* et enfin *pas*, complètement opaque.

Comme on le sait, dans le français parlé, la première particule négative *ne* disparaît dans la plupart des cas, dans l'oral spontané, et cela indépendamment du niveau socio culturel des locuteurs. Si dans sa chronique qu'il lit (doc. 4), le journaliste de France Inter fait 5 négations sur 5 conformes à la norme, par contre, dans la sentence qu'elle est en train d'émettre contre un jeune délinquant qu'elle tutoie, le juge du doc. 12 fait un usage mixte: sur 13 occurrences, 7 sont sans le 'ne' surtout quand elle s'adresse directement au jeune et les autres avec le 'ne' sont majoritairement en direction des parents lorsqu'elle parle en tant que juge. Mais la nature de l'interlocuteur et du discours n'est qu'un indice possible, car parfois ce peut être le degré de figement d'une expression courante qui justifie l'absence du « ne » :

(35) *Les gens n'en peuvent plus. C'est pas normal, c'est pas normal, c'est pas normal.* (12-3.16)

Alors que la particule *ne* est relativement transparente, le *pas* ne l'est pas du tout. En outre, il suit le verbe et par conséquent il se trouve dans une position moins nette pour un Italien habitué à percevoir la négation devant le verbe. On peut supposer ainsi qu'un certain nombre de négations ne seront pas perçues.

Pour conclure ce paragraphe sur la transparence des morphèmes, on constate, que les zones d'opacité sont importantes, d'autant plus qu'on a affaire à des monosyllabes et par conséquent l'auditeur a peu d'éléments auxquels se raccrocher. En outre, ce qui va accentuer la difficulté dans la chaîne, c'est la possibilité pour les morphèmes ayant un 'e caduc' – et ils sont nombreux - de le perdre : *le* (article et pronom), *me*, *te*, *se*, *ce*, *que*, *ne*, *de*, *que*. À l'écrit, les chercheurs en intercompréhension ont constaté que la première réaction des apprenants était de laisser tomber ces 'petits mots', mais à l'oral, comment les distinguer du reste ?

3.3.2 L'accord et la flexion dans la chaîne

Les marques d'accord et de flexion constituent un problème pour la décodification.

3.3.2.1 L'accord en genre et en nombre

À l'écrit, les marques de genre et de nombre sont particulièrement redondantes mais à l'oral, celles de nombre en particulier tendent à disparaître, alors que l'italien permet de récupérer les informations sur plusieurs éléments de la chaîne. Observons :

(36) *À l'heure où l'on fait campagne pour la liberté d'expression face aux grands monopoles de presse, il serait souhaitable que le plus grand quotidien national français résist(e) à la tentation de publier n'importe quoi.* (7-5.9-13)

Dans cet exemple, le nombre de *monopoles de presse* est indécidable, ce qui permet de décider est la connaissance encyclopédique (on sait qu'il y a plusieurs monopoles) ; le fait qu'on ne parle que d'un seul journal est pris en charge par l'article défini *le* et l'adjectif *national* (dont le pluriel serait *nationaux*) et par la liaison du verbe *résist(e) à la tentation*. Mais il n'est pas sûr du tout que, si le sujet avait été pluriel, le locuteur aurait fait la liaison au pluriel comme on l'a vu dans l'exemple (8). Si on compare avec l'italien : *di fronte ai grandi monopoli di stampa, il più grande quotidiano nazionale, francese*, on comprend que l'attention de l'auditeur en français doit être plus aiguisée pour saisir les marques de nombre.

Observons un autre exemple :

(37) *ça m(e) donnait envie d(e) vous parler de de↓ du PREMIER Français converti à l'Islam^e militant et combattant dont on a:↓ dont on avait parlé il y a quelques années → c'(é)tait Lionel Dumont →* (8-1.2-5)

Dans cet exemple, seul l'article contracté *du* permet de savoir qu'on ne parle que d'une seule personne, jusqu'à ce que l'information soit récupérée par le nom propre, qui pose à son tour un problème de reconnaissance au décodage. Comme *du* est précédé d'une hésitation avec la préposition *de* qui peut être perçue comme *des*, on se rend compte qu'une équivoque est possible.

Ainsi les habitudes attentionnelles pour relever des marques grammaticales importantes dans la chaîne verbale ne sont pas les mêmes d'une langue à l'autre. On peut citer également l'exemple du pronom possessif aux trois personnes plurielles. Alors qu'en italien, il y a redondance entre l'article et le possessif pour la détermination du genre et du nombre, en français, il faut porter l'attention en tête du groupe sur l'article uniquement : *le nôtre, la nôtre, les nôtres*. L'absence de redondance sur la chaîne implique donc une attention d'un ordre différent.

3.3.2.2 La flexion

Le fait que les désinences verbales des verbes du premier groupe au présent, à l'imparfait, au subjonctif présent, soient identiques phonétiquement aux personnes 1,

2, 3 et 6, implique là aussi que toute l'information concernant la personne est véhiculée par le pronom antéposé. On peut ajouter que la 1^e personne du pluriel est également donnée à travers une forme non marquée (c'est-à-dire de 3^e personne du point de vue grammatical) puisque *on* a substitué dans l'usage courant le pronom *nous*. On a donc pour le présent: *Je chante, tu chantes, il/elle/on chante, ils/elles chantent* et toutes les désinences sont identiques à l'oral. Il n'y a que devant les verbes commençant par voyelle que la liaison peut donner une information supplémentaire singulier/pluriel : *il aime* [ilɛm] vs *ils aiment* [ilzɛm]. La même chose vaut pour l'imparfait. Pour le futur nous aurons seulement du point de vue phonétique l'équivalence entre les personnes 2 et 3 (*chanteras* vs *chantera*) et 4 et 6 (*chanterons* vs *chanteront*). La recherche du sujet est donc importante pour comprendre. En Italien, langue à sujet nul, on fait attention à la fin du verbe, en français on repère le clitique sujet antéposé, mais le même phénomène se passe pour les noms puisque genre et nombre sont pris en charge par le déterminant en français, du moins dans l'immense majorité des cas de substantifs n'ayant pas une double forme masculin/féminin. Or on constate que dans ces cas, l'attention se focalise sur un élément non accentué du groupe rythmique. Les habitudes étant ancrées, on peut faire l'hypothèse de difficultés¹⁷.

Pour les informations temporelles par contre, c'est la désinence qui porte l'information. Du point de vue morphologique, on a les correspondances suivantes à l'imparfait : *ais /avo - ais /avi - ait /ava - ions /avamo - iez /avate - aient /avano*.

On constate que rien ne semble rapprocher les désinences interlinguistiquement, ni les voyelles ni les consonnes. Au futur, par contre, la présence du 'r' unit les deux langues : *rai /ro- ras/rai, ra/ra, rons/remo - rez/rete - ront/ranno*.

On peut faire l'hypothèse qu'il sera plus facile de percevoir un futur qu'un imparfait.

Pour le présent indicatif et subjonctif des verbes du 1^{er} groupe, il ne devrait pas y avoir de problème. Quant au passé composé, il suffit de reconnaître les verbes *être* et *avoir* au présent. Cela n'a pas posé de problème à nos faux débutants, ces deux verbes étant probablement les acquis de leur apprentissage lointain. Quant aux formes des verbes du 3^e groupe appartenant à des paradigmes fermés, tout dépend de la forme sonore. On constate par exemple l'existence d'un faux ami morphologique : *il verra* qui signifie *vedrà* vs *il viendra* qui signifie *verrà*.

3.3.3 La structuration de l'énoncé

Nous envisageons cet aspect aussi bien dans le discours oral lu que dans le discours oral spontané, chacun ayant ses spécificités.

¹⁷ Notre expérience personnelle de Française en Italie pourrait conforter cette hypothèse : il nous arrive souvent de redemander de qui on parle, faute d'avoir entendu la désinence finale : *penso/pensa*.

3.3.3.1 Complexité syntaxique et quantité d'informations

Le problème se pose essentiellement pour les textes écrits lus. On constate, notamment dans les reportages ou les chroniques d'opinion, l'emploi de phrases très longues et articulées, très riches d'informations, qui sont prononcées rapidement, ce qui risque de rendre problématique la saisie du sens.

Observons ce passage où l'on vient d'apprendre que le bœuf est de nouveau autorisé après la crise de la vache folle :

(38) Si aujourd'hui quatre-vingt dix-sept pour cent des établissements scolaires remettent le bœuf au menu de leur cantine, c'est en grande partie, explique le centre d'informations des viandes, parce que les efforts en matière de traçabilité ont convaincu à la fois les parents d'élèves mais aussi les élus locaux en charge de ces établissements, ces mêmes élus qui, en pleine crise de la vache folle, il y a seize mois, avaient subitement décidé de bannir le bœuf de la restauration scolaire. (3-1.9-2.2)

La période présente une structure pseudo clivée, fréquente à l'écrit pour le raisonnement déductif : *si X, c'est parce que Y = X parce que Y*. Le complément est divisé en deux termes : *ont convaincu les parents d'élèves mais aussi les élus locaux*. La phrase rebondit sur une longue construction détachée avec relative : *ces mêmes élus qui...* L'information est dense, car même la partie thématique contient du nouveau, en l'occurrence le pourcentage des établissements. On apprend 1) qui est à l'origine de l'information dans l'incise : *le centre d'information des viandes*, 2) la raison de la confiance : *les efforts en matière de traçabilité*, 3) les personnes chargées des décisions (*parents d'élèves et surtout élus locaux*) avec une précision sur la charge politique de ces élus (*en charge de ces établissements*, c'est une donnée culturelle) 4) à qui on doit attribuer l'interdiction passée, 5) le fait que les élus ont agi vite (trop vite?).

Le critère de la densité d'information dans un document sera bien sûr une variable dont on devra tenir compte, surtout lorsqu'elle se combine avec une structure syntaxique complexe. Ce genre de phrase, difficile à l'écrit de l'avis de ceux qui ont pratiqué les méthodes de lecture, au point de devoir guider les apprenants à démêler la structure pour retrouver les noyaux syntaxiques et sémantiques de base (Blanche Benveniste 2004 G), sera à l'oral, on l'imagine sans peine, encore plus problématique ; du moins en discours authentique, car en discours ralenti, cela pourrait tout changer. En effet, les chercheurs en lecture ont souligné que l'oralisation – bien évidemment à but didactique et donc avec une bonne scansion - aidait souvent dans le découpage (Eurom4, intro, Hédiard 1997). Nous aurons l'occasion d'y revenir.

3.3.3.2 Constructions clivées ou pseudo-clivées et dislocations

Autre source de difficulté, liée à l'ordre des mots et à la progression de l'information : les constructions clivées (par exemple *c'est... qui*), pseudo clivées (*ce que ... c'est*) ou les dislocations à droite ou à gauche. Le français et l'italien sont des langues où la construction canonique est SVO ; lorsque cet ordre subit des transformations, le plus souvent pour des raisons de progression de l'information ou de focalisation, il pourrait

y avoir difficulté. Si le phénomène existe aussi en italien, il apparaît, intuitivement, moins fréquent : *c'est lui qui me l'a dit* se traduirait par *me l'ha detto lui*.¹⁸ Observons quelques exemples tirés de nos documents, à titre d'illustration du problème. Nous ne présentons pas ici une synthèse raisonnée de ce phénomène, mais nous soulignons seulement son existence en tant que difficulté réelle. En (39), c'est l'acteur Jean-Louis Trintignant qui parle spontanément :

(39) *et si je suis dev(e)nu comédien → je pens(e) que c'est pour me cacher un p(e)tit peu: → c'est pour^e êtr(e) un autre personnage → | c'est ça qui m'a intéressé → (6-1.2-4)*

On trouve une clivée : *c'est ça qui m'a intéressé*, et une pseudo-clivée introduite par *si* : *si je suis devenu..., c'est pour*, où ce dernier élément est enchâssé à l'intérieur d'une conjonctive : *je pense que c'est pour*. L'ensemble est plutôt complexe. Sera-t-il compris ? La même structure se retrouvait dans l'exemple (38) comme appartenant au code écrit.

Les structures pseudo-clivées en *ce qui/que ... c'est* ou *si... c'est* sont très fréquentes à l'oral car elles permettent de mettre en relief par l'usage du pronom démonstratif à valeur cataphorique, *ce*, l'information nouvelle qui va être apportée et qui, de par sa position finale, se prêtera plus facilement à des expansions (*une étude qui...*) :

(40) *c(e) que la: ↓|® commission euh↓ a rel(e)vé → et qu'ell(e) veut porter comm(e) information à tous les parents → c'est un(e)↓|® un(e) étude qui... (9-2.15)*

Une structure d'attente du rhème similaire est adoptée en (41) et (42), où l'on a une dislocation du sujet :

(41) *le tout, c'est de de varier le euh |||® d(e) varier les plaisirs → par rapport euh par rapport à la voix (11-3.4)*

(42) *la plac(e) d'un enfant → c'est dans sa famille → et C'EST à l'écol(e) / ou c'est en s- ou en ou en FORMation → | MAIS c'est pas dans u:n(e) maison d'arrêt (12-1.14)*

Par contre dans l'exemple (43), on a une sorte de pseudo clivée à l'envers qui fonctionne comme un rappel du thème :

(43) *parc(e) que c'est vraiment |® euh d'importance → c'est CRUCial → c(e) que: vous passez ce soir ↓(9.1.8)*

Le français de la conversation quotidienne affectionne particulièrement les dislocations qui ont fait l'objet de plusieurs études sur le français oral : « *votre fils ses devoirs hier il ne les a pas faits* » (Rossi 1999, B), ou encore « *de toutes manières moi la poste c'est loin* » (Gadet 1989, C). Nous n'en avons pas d'exemples significatifs dans nos documents probablement du fait que nous n'avons aucun discours relevant du genre de la conversation spontanée quotidienne. Les dislocations étant une spécificité des langues romanes (Simone 1997, C), le phénomène ne devrait pas surprendre un Italien. Toutefois, nous ne disposons pas d'études comparatives sur le français et l'italien parlé pour voir si les dislocations à droite et à gauche opèrent exactement de la même façon.

¹⁸ Un travail comparatif sur grand corpus sur ce point serait intéressant à mener.

3.3.3.3 La construction progressive de l'énoncé spontané

On pense souvent que le domaine de l'oral spontané est le domaine de l'erreur, de la malformation des phrases, par rapport à l'écrit qui sert de modèle latent. Or Claire Blanche Benveniste (1997, C) montre qu'en fait l'écrit est un produit fini tandis que l'oral spontané est un produit en confection, mais les processus d'élaboration sont identiques, à savoir : le choix à l'intérieur d'un paradigme (lexical, morphologique), puis la mise en syntagme reliés. À l'oral, toutefois, le choix est verbalisé avec plus ou moins de contrôle de la part du locuteur et l'auditeur entend tout. Blanche Benveniste propose de représenter les énoncés oraux sur deux axes afin de voir comment opèrent les deux principes : on visualise ainsi les retours en arrière du locuteur pour modifier le choix paradigmatique fait, ou bien les réorientations opérées sur la chaîne, et tout simplement les hésitations, etc.

Observons :

(44) [une étude] *qui montre* → |® *que le fait*² → / *d'avoir vu* → *pend-* ↓ *pendant un CERTAIN temps des imag(e)s* → |® *Avant huit ans* → |® *a un effet net* → | *des images télévisées*_o → *a un effet net* → *qui est certes modest(e)*_o → *SUR le comportement* → | *violent* → |® *eh des plus de dix-huit-* ↓ *des des des PLUS de dix-huit ans* ↓ | (9-3.3-8)

Si on reproduit la phrase sur deux axes, en lisant toujours de gauche à droite et de ligne en ligne, sur le modèle de Blanche Benveniste, on obtient :

<p><i>Une étude qui montre que le fait d'avoir vu, pen- pendant un certain temps des images avant huit ans a un effet net des images télévisées a un effet net</i></p>
--

On voit que le retour en arrière a servi pour repréciser le terme *images*, puis la phrase enchaîne à nouveau sur le verbe.

Les incises dans le discours spontané font partie de ce phénomène, en ce sens qu'elles s'insèrent à l'intérieur d'un énoncé pour apporter des précisions supplémentaires ou un correctif à ce qui a été dit. Elles ne sont pas une spécificité du discours spontané, on en trouve de très nombreux exemples dans les textes écrits aux côtés de bien d'autres constructions détachées, ayant une position variable dans la phrase (Combettes 1998 D), mais elles sont particulièrement fréquentes dans le discours oral spontané, en position centrale. À l'oral, c'est la prosodie qui en est la marque puisqu'elles sont généralement prononcées sur un ton plus bas. Mais lorsqu'elles sont plus longues, l'abaissement du ton n'est pas toujours perceptible. Elles viennent rompre l'ordre de la phrase et à ce titre elles peuvent provoquer des turbulences dans la sélection de l'information.

Observons ce passage d'une interview téléphonique : le journaliste interroge une jeune fleuriste, c'est lui qui parle :

(45) - *c'(es)t-à-dir(e) qu(e) la clientèl(e) → ↓ o bon vous parliez tout à l'heur(e) de: ↓ de la Toussaint_o → j(e) sais pas c(e) que ↓ |*
 - *ouais ↓ |*
 - *c(e) que val(e)nt des chrysanthèm(e)s chez VOUS → |® mais mettons la clientèl(e) → qui va voir chez vous → des: des des CHRYSanthèm(es) à cent vingt FRANCS → bon si ell(e) les trouv(e) à quatre-vingts en supermarché → ||® bon beh ↓ c'est sûr que euh ↓ ça*
 - *c'est sûr → (10-4.14)...*

En (45), l'incise concerne deux groupes syntaxiques juxtaposés qui servent à préciser l'exemple qui va être pris, à savoir les chrysanthèmes de la Toussaint et leur prix, puis la phrase repart en reprenant le même sujet, *clientèle*, qui est en réalité disloqué à gauche, puisqu'il est suivi par une hypothétique avec reprise clitique, puis la phrase reste en suspens, inachevée pour la syntaxe mais pas pour la pragmatique, car la conclusion est tellement évidente que l'interlocutrice peut enchaîner sur ce qui n'a pas été dit - à savoir *ils vont aller au supermarché* - et affirmer la vérité du propos : *c'est sûr*.

On pourrait schématiser ainsi :

<i>c'est-à-dire que</i>	
<u><i>la clientèle</i></u>	<i>bon vous parliez tout à l'heure de</i>
	<i>de la Toussaint</i>
	<i>je ne sais pas ce que</i>
	<i>ce que valent des chrysanthèmes chez vous</i>
<i>mais mettons</i>	
<u><i>la clientèle</i></u>	<i>qui va voir chez vous des</i>
	<i>des</i>
	<i>des <u>chrysanthèmes</u> à 120 F</i>
<i>bon si elle les trouve à 80 F en supermarché</i>	
<i>bon beh</i>	<i>c'est sûr que ça</i>

En discours théâtral, cela donnerait : « À propos de la clientèle, prenons l'exemple de la Toussaint dont vous parliez tout à l'heure. Je ne sais pas ce que valent les chrysanthèmes chez vous, mais mettons que la clientèle les trouve chez vous à 120 F. Si elle les voit à 80 F au supermarché, c'est sûr qu'elle ira les acheter là-bas. »

Observons encore trois exemples, tirés du document 11, l'interview d'un chanteur qui est peut-être le document où l'on perçoit mieux le discours spontané en train de s'élaborer entre répétitions, modifications sur le paradigme, et parfois omission :

(46) |® *voilà → i(l)/s se ↓ (il) y a pas de mm ↓ j(e) pens(e) que la barrièr(e) de la langu(e) est beaucoup moins euh ↓ ff ||® c'est c'est ≠ un(e) barrièr(e) beaucoup: plus SOUpl(e) → qu'on imagin(e) en fait (11-1.10-13)*

voilà
ils se
il y a pas de
je pense que
la barrière de la langue est beaucoup moins
c'est une barrière beaucoup plus souple qu'on imagine en fait

(47) *le tout* → *c'est de de varier le euh* |||® *d(e) varier les plaisirs* → *par rapport euh par rapport à la voix* → *par rapport au euh* ↓ *pa(r)c(e) qu'évidemment* → *chaqu(e) langu(e) amène euh* ↓|® *un(e) façon d(e) chanter*
(11-3.4-7)

Le tout c'est de
de varier le
de varier les plaisirs par rapport
par rapport à la voix
par rapport au

(48) *pa(r)c(e) que en fait euh: Pff* |||| *mm j'ai j'ai pas l'impression de de (en)fin* ↓ ||® *on ait dans dans dans dans dans* ↓ *dans mon discours (il) y a pas des chos(es) très très original(es)* →

parce que en fait [j'ai
j'ai pas l'impression de
de -enfin-
[que] on ait dans
dans
dans
dans]
dans mon discours
il y a pas des choses très originales

Comme on le constate, le locuteur est parti sur une phrase introduite par une proposition négative – *J'ai pas l'impression* - avec d'abord un complément à l'infinitif puis un verbe que l'on interprète comme le subjonctif de *avoir* bien qu'il n'y ait pas de conjonction exprimée (*que* est sur le même paradigme que *de* pour la construction du verbe) : *j'ai pas l'impression qu'il y ait [dans mon discours]* ; puis s'appuyant sur le complément de lieu, il réoriente la phrase vers une assertion sans nuance de doute : *il n'y a pas des choses très originales*. L'intonation du groupe *dans mon discours* d'ailleurs appartient plus à un début de nouvelle phrase (avec intonation continuative) qu'à une incise au milieu.

Ce sont là des exemples extrêmes ; cependant l'auditeur de langue maternelle en percevra entièrement le sens, tout au plus pourra-t-il faire la réflexion que ce chanteur n'a pas le verbe facile !

Dans la conversation spontanée, c'est-à-dire, en interaction dont le seul exemple que nous ayons est l'interview sur le petit commerce (doc. 10), il a été montré que souvent, on n'arrive même pas à remonter à un schéma syntaxique connu, comme nous venons de le faire, et que le découpage en phrases n'a même aucune pertinence ; or les propositions s'enchaînent et sont comprises, alors que sur le strict plan de la forme, elles ne pourraient être liées. En voici un exemple tiré du corpus de français parlé du GARS discuté par Jeanne-Marie Debaisieux (2001 G) qui propose à l'oral de parler d'« unité communicative » se plaçant d'emblée dans le courant pragmatique de l'analyse du discours. Un représentant de la mairie parle avec un représentant de quartier à propos d'une cabine téléphonique requise à un endroit précis :

(49) - *des cabines téléphoniques vous en avez là sur la place*
 - *ah non non non une cabine téléphonique qui serait placée ici parce que nous avons une cabine téléphonique devant la gestion mais c'est le poste de la gestion qui s'en sert.*

Comme on le constate, la proposition introduite par *parce que* n'exprime pas une cause par rapport à la phrase elliptique qui précède. Il semble qu'elle se raccroche non pas à ce qui est exprimé directement mais à ce qu'on peut inférer, à savoir 'la volonté d'avoir une cabine ici'. L'enchaînement causal est alors récupérable à partir du non-dit.

Conclusion

Pour résumer, les problèmes potentiels au niveau des caractéristiques textuelles, dans une perspective d'intercompréhension, pourraient être ceux-ci :

- les monosyllabes grammaticaux ou connecteurs souvent opaques ou congénères hétérophones,
- dans le discours lu, les structures syntaxiques complexes relevant d'un choix stylistique, combinées avec une forte densité informationnelle,
- les structures syntaxiques qui bouleversent l'ordre canonique SVO (clivées et pseudo-clivées dans le discours écrit lu, et dans le discours spontané, l'usage des dislocations, clivées et pseudo-clivées très fréquentes,
- l'élaboration progressive de la phrase en discours spontané, avec faux départ, corrections impliquant retour en arrière, hésitations.

Nous avons essayé dans cette partie consacrée à la mise en mots dans la chaîne (de la prosodie à la syntaxe, sans oublier la morphologie) de souligner les points de contraste avec l'italien d'une part, et certains aspects de la production orale d'autre part qui, même s'ils ne sont pas par nature différents de ce qui se passe en italien (formulation progressive, hésitation, etc) , risquent de bloquer la compréhension pour un non-natif et de l'empêcher de voir les similitudes. Nous avons donc conduit notre réflexion en partant du discours et de sa nature linguistique.

L'auditeur étranger sera-t-il comme l'auditeur français attentif au contenu plus qu'à la forme, capable d'éliminer tous les sons superflus ou va-t-il être submergé ? Nous penchons pour la 2^e hypothèse. Sera-t-il capable, dans le cas de discours spontané non

contrôlé, de retrouver les enchaînements logiques, au-delà des formes de surface, comme le font les locuteurs natifs ? Nous essaierons de répondre à cette question à travers notre expérimentation.

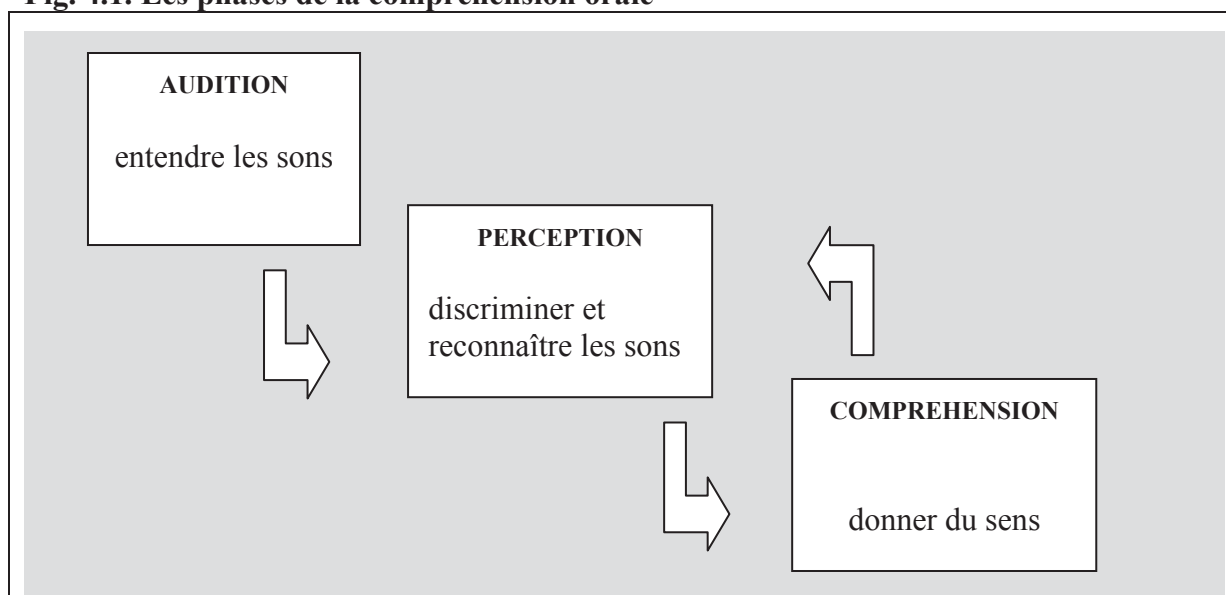
Envisageons maintenant le problème du point de vue des activités cognitives mises en jeu dans le processus de compréhension. Nous aurons alors pris le problème de l'intercompréhension par les deux bouts : inter-langue et compréhension.

CHAPITRE 4

Comprendre et intercomprendre : une question de stratégies

Ce chapitre pourrait commencer par une formule qu'utilise E. Lhote (1995 B) en parlant de l'oral mais qui vaut tout autant pour l'écrit : « Comprendre, c'est construire du sens ». Elle résume ainsi les deux éléments-clés du problème, à savoir le sens du message perçu qui s'articule sur les plans linguistique et communicatif, et l'accès à ce sens à travers des stratégies qui impliquent activement celui qui reçoit. En effet, l'auditeur est loin d'être passif lorsqu'il écoute un discours, mais il déploie toute une série d'activités cognitives complexes, que nous voudrions résumer dans ce chapitre et qui passent par trois phases¹ :

Fig. 4.1. Les phases de la compréhension orale



On entend avec ses oreilles qui transforment à travers un mécanisme physiologique complexe l'onde sonore en stimuli nerveux ; on perçoit en activant déjà des stratégies de repérage du segmental et du suprasegmental, qui sont liées à la nature de notre langue maternelle à laquelle nous sommes familiarisés et on arrive ainsi à segmenter le flux sonore en mots que l'on reconnaît, on comprend enfin quand on met du sens sur du son, c'est-à-dire que l'on saisit les informations du discours sur le plan sémantico-pragmatique. Comme on le verra, si l'audition est toujours première, la compréhension peut influencer la perception.

¹ On trouve également la séquence *perception/reconnaissance/compréhension* (Lynch 1998, à propos des modèles de Anderson et de Brown). Nous avons adopté la distinction de Lhote 1994, et utilisons par conséquent *perception* et *reconnaissance* comme synonymes.

Dans la première partie, nous examinerons certains modèles de compréhension orale ; cela nous conduira à reprendre quelques informations vues dans le chapitre 1 mais repensées dans une dimension plus large de stratégies. Dans la deuxième partie, nous examinerons le problème de l'évaluation de la compréhension auquel nous avons été confrontée lors de la mise en place de l'expérimentation.

4.1 De la perception à la compréhension de l'oral

Les chercheurs ont essayé de décrire les mécanismes qui permettent de passer à travers ces trois étapes et, en particulier, d'expliquer comment on réussit à segmenter et à comprendre alors même que :

a) le flux sonore entendu est continu (problème du débit, et de la quantité d'informations à traiter) et intrinsèquement 'imparfait'. En effet ce qu'on entend dans la parole continue ne correspond pas à la prononciation des mots isolés selon les règles de prononciation 'canoniques' (la transcription phonématique du dictionnaire). Des expériences ont en effet montré que, si un mot est extrait d'un discours continu, il est plus difficilement reconnaissable que s'il est prononcé tout seul, car les phénomènes de co-articulation, le débit, et également le 'style' du locuteur ainsi que la nature du discours influencent la diction ;

b) il peut y avoir des parasites (facteur externe), ou bien des moments d'inattention (facteur interne) qui font qu'on n'entend pas tout.

Pourtant, malgré ces distorsions par rapport à ce qui correspondrait à l'image mentale des mots, chacun reconnaît les mots de sa langue en discours.

Que ce soit sur le versant perceptif ou sur le versant interprétatif, deux 'écoles'² semblent s'opposer : d'un côté il y a les théories qui voient l'auditeur comme un décodificateur du message qui lui parvient à partir des indices acoustiques qui sont reconnus et traités par le cerveau notamment en relation à des modèles abstraits emmagasinés. Ce sont des théories de type *bottom-up* (Bas-Haut ou ascendantes ou 'incrémentales' ou sémasiologiques, selon les chercheurs), où l'on part des unités plus petites pour remonter aux unités de rang supérieur. Ce sont aussi des théories où l'on pense que les règles phonologiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques, pragmatiques sont codées dans notre système mental, et que les stratégies que l'on active pour le décodage en dépendent. L'autre 'école' privilégie les stratégies de type *top-down* (Haut-Bas ou descendantes ou onomasiologiques) lorsqu'on part d'éléments de rang supérieur pour récupérer des éléments de rang inférieur en fonction des attentes que l'on a et que l'on active sous forme d'hypothèses. Nous ne voulons pas faire une histoire de l'évolution de ces théories qui ne relève pas de notre compétence, mais uniquement sélectionner quelques informations qui pourraient éclairer notre propos sur l'intercompréhension.

² Il ne s'agit pas d'écoles véritables mais de courants de pensée qu'il nous semble pouvoir rapprocher en deux grandes catégories.

4.1.1 La reconnaissance des mots dans la parole continue

Nous avons mentionné au chapitre 1 quelques expériences récentes prouvant le rôle joué par des éléments linguistiques dans la décodification : phonèmes et syllabes en particulier pour le français alors que l'accent est plus important pour des Espagnols par exemple (Pallier & al., 1997, E). Des recherches menées à Aix essaient de comprendre l'ordre dans la décodification en fonction des différents niveaux de structuration de la langue : d'abord le lexique ? d'abord la prosodie ? Elles essaient notamment de voir en quoi les marques prosodiques interviennent dans la décodification du lexique et dans l'appréhension de la structure syntaxique, et tentent de montrer que les informations véhiculées par la prosodie au niveau de la phrase peuvent précéder la reconnaissance lexicale, au point que les théories qualifiées d' 'incrémentales' (Bas-Haut) où la compréhension procède par intégration successive d'unités au fur et à mesure qu'elles sont reconnues par le niveau lexical peuvent être repensées. Ces mêmes chercheurs ont montré par ailleurs que l'unité de perception peut varier selon que la parole est contrôlée ou pas dans le discours spontané, et ils ont fait l'hypothèse que plus l'information contextuelle est pauvre, plus la parole est 'contrôlée', c'est-à-dire mieux articulée du point de vue phonétique, et plus le contexte est riche, moins la parole nécessite de contrôle articulatoire³ : ainsi l'intelligibilité du message serait contrôlée soit par l'information acoustique soit par l'information contextuelle au moment de l'encodage puis du décodage (Cavé, Meunier, Pynthe, 2003)⁴.

Du côté de la recherche anglosaxonne, Aitchison (1994, E) mentionne l'expérience du 'kiss' qui a conduit à définir l'effet Ganong (Ganong 1980). Celui-ci consiste à rapporter le phone réel que l'on entend au phonème présent dans un mot existant dans la langue. Si le chercheur fait entendre un son artificiel, ni /k/ ni /g/ suivi par 'iss', l'auditeur dira qu'il a entendu *kiss* (un mot) et jamais *giss* (un non mot), et si on lui fait entendre le même son artificiel suivi par 'ift', l'auditeur dira qu'il a entendu *gift* et pas *kift* c'est-à-dire que la perception est conditionnée par la connaissance préalable du lexique⁵ emmagasiné. Cela montre que l'auditeur cherche en mémoire sur la base de ce qu'il a entendu le mot le plus proche plausible. La théorie de la cohorte que nous avons mentionnée au chapitre 1 (Marslen-Wilson 1984 in Harley 2001-229, E), semble aller dans la même direction. Elle postule que, dès qu'arrive au cerveau le début d'un mot, cette perception active une série de mots commençant par cette syllabe, et la sélection du bon candidat se fera par élimination successive en fonction du contexte.

³ Cela nous permet de comprendre pourquoi le discours spontané non contrôlé où le poids contextuel est grand peut être si difficile à comprendre pour un non-natif, notamment à cause de problèmes d'ordre articulatoire.

⁴ Informations relevées sur le site du laboratoire de psycholinguistique de l'Université d'Aix, équipe "Perception, compréhension et production du langage". www.lpl.univ-aix.fr/lpl/presentation/equipes/pcp.htm

⁵ Une anecdote personnelle. Souvent un italoophone répète ou transcrit mon nom de famille comme *Janet*, le prénom d'origine anglaise faisant partie de son bagage mental lié à une culture étrangère.

Cette théorie développe l'idée que le sujet n'a pas besoin d'attendre la fin pour activer une représentation mentale, mais il active des hypothèses sur la suite dès qu'il lui semble posséder assez d'informations pour relier ce qu'il perçoit à ce qui appartient à son répertoire. C'est l'étape de 'sélection' qui suit le 'contact initial'. Puis dans la dernière étape dite d' 'intégration', les propriétés sémantiques et syntaxiques sont utilisées pour intégrer le mot dans le contexte de la phrase. Pour démontrer cela, les chercheurs ont monté des expériences où on demandait aux informateurs de répéter ce qu'ils venaient d'entendre dans un délai très bref. Il s'agissait de parole continue, et pas de mots isolés, qui contenait cependant des mots distordus du point de vue phonétique (*travedy* à la place de *tragedy*) ; les chercheurs faisaient varier la place de l'erreur dans le mot (début, fin), sa portée le long du mot (combien de phonèmes distordus), le nombre de mots dans la cohorte (plus il y a de mots, plus le choix est difficile, cela a été montré plus tard), et le lien entre le mot et son contexte (*cigarette* dans *fumer une cigarette* est facilement déductible). Dans la tâche de répétition, ils ont montré que ce qu'ils ont appelé la 'fluent restoration', que nous traduisons par 'restitution spontanée', qui prouve que l'auditeur n'a pas tenu compte des malformations, se produit quand la distorsion est minime, quand elle n'est pas au début du mot, et quand le mot est facilement prédictible. Dans les recherches ultérieures, le facteur de fréquence a été ajouté : plus le mot est fréquent, plus il a de chance d'être repéré malgré les distorsions. Dans cette théorie donc, le contexte intervient, mais en deuxième ressort seulement, pour seconder la perception et l'accélérer. Ainsi, par rapport au point d'unicité d'un mot, à savoir le rang du phonème en partant de la gauche à partir duquel le mot peut être identifié sans problème⁶ (propriété linguistique par rapport au lexique), le point de reconnaissance peut être anticipé puisqu'on n'a pas besoin de tout entendre pour reconnaître le mot en faisant jouer ses connaissances linguistiques plus générales, ce que suggère la théorie de la cohorte.

La nature intrinsèque de la langue implique donc la création d'habitudes de décodage, mais pas seulement. Ce qui compte aussi, comme la recherche précédente le dit sans cependant le mettre au premier plan, ce sont les inférences faites d'après le contexte, en faisant donc fonctionner des stratégies Haut-Bas. Une des premières expériences à le montrer a été celle de la 'toux' (Warren 1970, in Crystal 1994-147, E). On présentait à un sujet une parmi les quatre phrases suivantes et un mot était recouvert par un bruit de toux, qui ne laissait que la fin du mot :

- 1) *It was found that the –eel was on the axle.*
- 2) *It was found that the –eel was on the shoe.*
- 3) *It was found that the –eel was on the orange*
- 4) *It was found that the –eel was on the table.*

Dans le premier cas, les auditeurs ont identifié sans problème *wheel* (la roue sur l'axe), dans le second, *heel* (le talon de la chaussure), dans le troisième, *peel* (l'écorce de l'orange), et enfin dans le dernier *meal* (le repas sur la table). Ces expériences

⁶ Dans la base de données Lexique2, le point d'unicité est donné pour chaque mot.

prouvent que l'auditeur reconstruit sur la base du contexte et qu'il active donc des stratégies Haut-Bas⁷. Sur cette hypothèse de l'importance du contexte - entendu comme entourage de l'unité à percevoir - a été élaboré un modèle de reconnaissance du parlé (sur base informatique), connu sous le nom de TRACE (Mac Clelland & Elman 1986, à partir de MacClelland & Rumelhart 1981 sur l'écrit), qui se base sur le principe des connexions bi-directionnelles entre les différents niveaux de décodification (phone, phonème, mot) : a) perception des phones et importance de la première syllabe mais pas exclusivement, b) dans les cas de mauvaise audition, sélection du phonème en fonction de l'existence du mot dans le lexique, c'est-à-dire des connaissances générales de niveau supérieur, c) nécessité parfois d'utiliser le contexte à droite pour reconnaître, c'est-à-dire qu'on peut laisser dans la chaîne un élément non parfaitement décodé et ce n'est qu'en continuant que la compréhension par retour en arrière pourra s'opérer sur la base des 'traces' précédentes. À chaque niveau, il y a des traces, et on se déplace de niveau en niveau dans un sens et dans l'autre jusqu'à la reconnaissance. Comme on le voit, ce modèle – dit connexionniste, que l'on estime proche du fonctionnement effectif des neurones en réseaux - intègre des stratégies Bas-Haut et Haut-Bas en interactivité.

Ce que nous pouvons retenir de ces expériences dans notre perspective d'intercompréhension, c'est que l'apprenant de langue proche en entendant de la parole continue en français, langue qu'il ne connaît pas ou peu, activera les systèmes de perception en rapportant au plus près ce qu'il entend à ce qu'il connaît, et donc à ce qui ressemble dans sa langue, et quand il perçoit des éléments qu'il ne peut immédiatement interpréter, il laisse en suspens et utilisera le contexte en revenant en arrière. Le principe apparaît le même que celui qui a été décrit en langue maternelle, mais dans notre cas les distorsions artificielles de laboratoire correspondent aux différences réelles inter-langues et le travail de récupération sur la base du contexte devrait être accru.

En outre, en intercompréhension, et c'est là un choix méthodologique dont on parlera au chapitre 5 – on peut tolérer l'inexactitude sémantique si elle conduit à inférer le sens global du message. En effet, le mécanisme ne sera pas celui de la vraie traduction (qui implique la recherche du terme équivalent du point de vue de la communication) mais ce que nous avons appelé 'transposition' qui admet des halos d'imprécision.

4.1.2 La compréhension du discours

Une limite importante aux recherches que nous avons mentionnées est que, si elles affirment la nécessité du contexte pour reconnaître les mots, ce contexte est en réalité uniquement du 'co-texte', et de surcroît un co-texte limité à la phrase. Elles ne disent rien de la façon dont on passe du stade de la perception, qui a certes déjà requis une activité cognitive importante, à la phase de compréhension, c'est-à-dire à l'extraction

⁷ Cette expérience paraît contredire celles qui montrent l'importance de la première syllabe (cf chapitre 1)

de l'information et à son interprétation lorsqu'il s'agit d'un produit discursif complexe. Les modèles psycholinguistiques de ce point de vue sont réducteurs par rapport à la richesse du réel. En effet, qu'est-ce que comprendre un discours complexe ? C'est non seulement discriminer des phonèmes, percevoir et reconnaître des mots, mais c'est aussi savoir les regrouper à l'intérieur de groupes syntaxiques et comprendre les relations syntactico-sémantiques (qui est l'agent, qui est le patient, etc.), attribuer un sens aux mots en contexte en sélectionnant parmi les sens possibles celui qui est adapté. Puis au niveau du discours, c'est repérer qui parle et à qui, quand et où, mais c'est aussi, par l'intermédiaire du repérage des formes de cohésion (réseaux coréférentiels, temps verbaux et connecteurs), comprendre l'enchaînement des phrases, percevoir la progression logique de l'ensemble afin d'être à même de saisir à la fois la 'cohérence' sémantique et la 'pertinence' pragmatique, ces deux concepts étant les clés de toute théorie du discours. L'auditeur doit donc faire tout cela, la question théorique de fond étant de savoir dans quel ordre il enchaîne les opérations, en remontant du plus petit au plus grand ou en suivant un chemin inverse ou encore en 'zig-zaguant' de bas en haut et de haut en bas.

Or, de surcroît, toutes ces opérations se déroulent très vite, car l'oral est par définition éphémère et évanescent : ainsi l'auditeur doit-il faire intervenir la mémoire pour le traitement immédiat et le stockage des informations tout en écoutant la suite du message. Ce n'est pas comme à l'écrit où l'œil peut effectuer des retours en arrière ; en situation d'écoute, on dépend entièrement du déroulement temporel du discours imposé par l'autre.

La réflexion sur la compréhension du discours oral complexe s'est située à l'intérieur de deux champs de recherche différents, d'une part le domaine de l'analyse du discours, d'autre part, le domaine de l'acquisition des langues. Des travaux sur les systèmes de mémoire ont notamment eu une influence importante dans la création de ces modèles, c'est pourquoi nous commençons par les rappeler.

4.1.2.1 Les apports des recherches sur la mémoire

Si les modèles psycholinguistiques sont réducteurs, ils ont néanmoins introduit la notion de 'contexte' dans le décodage qui permet de mettre en œuvre des opérations de type Haut-Bas, et d'activer des hypothèses sur la reconnaissance grâce à la prise d'indices (les traces) à différents niveaux. Ce qui a été démontré sur des énoncés très brefs et artificiels est en réalité transférable dans une dimension supérieure, grâce à l'organisation même du lexique et à l'organisation du discours en relation à des schémas contextuels préconstruits. Des recherches menées sur la façon dont on récupère les informations en mémoire ont permis de mieux cerner ces phénomènes.

4.1.2.1.1 Les réseaux lexico-sémantiques

Un facteur qui va permettre l'anticipation des contenus sémantiques est le lexique lui-même en tant qu'il est organisé en réseaux dépendant de la connaissance du monde. Un premier modèle a introduit l'idée de connexions entre différents nœuds lexicaux selon une organisation hiérarchique (modèle de Collins et Quillian 1969, in Cardona 2001, F). Par exemple l'hyperonyme *animal* affecté d'un certain nombre de

propriétés comme *se déplacer, manger, respirer*, et - nous rajoutons - *ne pas parler*, etc, est relié à un premier hyponyme *oiseau* affecté des qualités *avoir des plumes* et *avoir des ailes*, et *voler*, puis à un hyponyme de rang inférieur comme *canari* affecté des qualités *peut voler, jaune*. Toutefois, des recherches ont montré que l'assignation d'un élément à une catégorie ne présentait pas la même facilité pour tous les mots du lexique. Par exemple, si on demande si un *pingouin* est un oiseau, le temps de réflexion et de réaction (puisque c'est une mesure du temps de réaction que l'on prend en situation expérimentale) ne sera pas le même qu'avec *rouge gorge*, comme si le *pingouin* était un peu moins oiseau et que pour arriver à le catégoriser il faut faire plus de chemin en mémoire ! La théorie des prototypes (Eleanor Rosch 1975, in J. Aitchison 1994, E) permet d'accepter des frontières plus floues sur la détermination des objets. Pour chaque catégorie, il y aurait un prototype totalisant tous les traits de référence, et des variations. Cette conception aide certainement dans la catégorisation du lexique par l'effort d'abstraction requis, mais elle n'est pas suffisante comme le montre J. Aitchison (1994, E) à travers des expériences, les prototypes pouvant être culturellement marqués. En outre les catégorisations pour des notions plus générales que des noms désignant objets ou animaux, par exemple le *jeu*, discuté par Wittgenstein (in Cardona 2001, F), sont beaucoup plus difficiles à opérer par manque de caractéristiques uniques définies avec certitude.

Pour éviter la rigidité d'un modèle hiérarchique, dont ressortit également la théorie des prototypes, a été élaboré un modèle de mémoire sémantique en réseaux (de type connexionniste comme la théorie TRACE) (Collins & Loftus 1975, in Cardona 2001) où les mots sont reliés sur la base d'associations sémantiques : par exemple *ambulance* est relié à *voiture*, à *route*, à *moteur en feu*, etc. Encore une fois, on mesure la proximité sémantique en fonction du temps de réaction dans l'activation des liens du réseau. Cette conception est importante pour la compréhension car, de la même façon que la perception phonétique du début d'un mot ouvre une 'cohorte' de candidats possibles, la perception d'un mot ouvre sur le plan du discours toute une série de mots qui lui sont associés et qui peuvent être activés. Ils peuvent être de nature différente : par exemple le mot *maison* peut ouvrir en mémoire la série des édifices (*maison, immeuble, cabane*, etc.), la série des actions qui s'y rapporte (une *maison* peut se *construire, s'écrouler, être peinte*, et même métaphoriquement *sauter* mais elle ne peut *manger*), la série des qualités (*grande, petite, charmante, dégradée, fleurie*, mais pas *impatiente*). Si un mot appartenant à un de ces réseaux apparaît dans le discours qui suit, sa reconnaissance et sa compréhension sera plus rapide puisqu'il a fait partie d'un horizon d'attente activé mentalement.⁸

Ce mécanisme est aujourd'hui amplement utilisé en didactique pour inciter à faire des prédictions sur les contenus d'un texte, mais aussi à faire des hypothèses de signification quand la forme du mot n'est pas connue, dans la mesure bien sûr où les

⁸ Notons que c'est précisément ce mécanisme qui est mis en défaut volontairement en littérature, notamment dans la poésie qui cherche à briser les horizons d'attente pour créer l'écart stylistique auquel on attribuera une valeur esthétique : la lecture ne peut qu'en être lente.

réseaux peuvent se recouvrir d'une langue à l'autre, ce qui n'est pas toujours vrai comme on le sait. Dans le lexique en effet existe, complétant le signifié, une composante culturelle, appelée 'charge culturelle partagée' ou CCP (Galissou 1991, D), qui est inscrite dans le lexique même et donc ne relève pas des connotations, et qui peut être considérée comme un troisième pôle dans la définition du signe (le contenant *signifiant* englobe le contenu *signifié* + CCP). C'est ce qui permet par exemple pour un Français de mobiliser en mémoire lorsqu'il entend le mot F.*muguet*/I.*mughetto* la fête du premier mai, ce que ne fera jamais un Italien. Notons aussi que cette CCP fonctionne au niveau de l'image mentale que l'on a des objets : par exemple, le mot F.*sucre*/I.*zucchero*, relativement transparent pour la forme sonore, de même signifié, n'évoque pas spontanément le même objet : des petits cubes pour les Français et du sucre en poudre pour les Italiens. C'est ce qui explique dans les expériences d'Aitchison (1994, E) que les catégorisations de mots ne sont pas opérées de la même façon selon les individus qu'elle a testés ayant plusieurs origines culturelles. Il y a donc toujours en compréhension le problème de la frontière entre ce qui relève du signifié et ce qui relève du culturel. Dans notre perspective d'intercompréhension, il faudra en tenir compte, car la similarité formelle accompagnée d'une identité de signifié n'indique pas que deux mots se recouvrent totalement.

4.1.2.1.2 La notion de schéma

La notion de schéma ou de script⁹ remonte aux années 30 avec l'expérience de Bartlett connue sous le nom de '*guerre des fantômes*', du nom du conte nord-américain sur lequel a été faite l'expérience. Le conte présentait des passages qui n'apparaissent pas immédiatement cohérents pour le public testé pour des raisons essentiellement culturelles. Dans la tâche de ré-évoation, Bartlett s'est aperçu que spontanément, les auditeurs avaient modifié noms, phrases ou succession des événements sur la base de leurs propres connaissances préalables, et il en conclut à l'existence d'un schéma interprétatif pré-existant¹⁰ en mémoire. La notion de schéma sera reprise quelque vingt ans plus tard, dans le cadre notamment des recherches sur l'intelligence artificielle, et définie comme une structure abstraite et flexible que l'individu applique dans ses interactions avec le monde sur la base de son expérience afin de construire le sens. La théorie des schémas est donc une théorie de la connaissance. Les schémas, comme des pièces de théâtre (l'analogie est de Rumelhart 1980, E) incluent des personnages avec un rôle précis, une succession d'actions (script), un contexte d'apparition. Cardona reprend l'exemple du restaurant de Schank & Aibelson (1977) sur l'organisation de l'événement 'aller au restaurant' qui implique des lieux (salle, tables, chaises, nappes), des personnes (serveur, client), des actions (commander, servir, manger, payer), le tout dans un ordre que les expériences

⁹ Nous sommes redevables pour ces informations à Rumelhart (1980), et aux études de Anderson & Pearson (in Carrell, 1988) et Cardona (2001) qui ont fait une présentation de ces théories dans une perspective didactique.

¹⁰ Cette théorie est dans la même lignée que les expériences de la Gestalt theory du début du XX^e siècle concernant le pont. Un dessin non représentatif a été réévoqué sous forme de pont en mémoire à une semaine d'intervalle et donc reconduit à une image connue (Anderson & Pearson, in Carrell & al. 1988)

consolident ou modifient dans un processus d'adéquation continue. Donc les schémas se basent sur la réalité extralinguistique, et dans la mesure où ils deviennent une référence abstraite, ils sont activés au moment où l'auditeur entend un élément qu'il peut rapporter au schéma général. Tout comme les réseaux sémantiques, les schémas autorisent par conséquent la création d'inférences sur le discours, et participent à sa compréhension. Rumelhart insiste sur le fait que les schémas sont variables sur la base d'un 'schéma primitif', qu'ils peuvent s'emboîter l'un dans l'autre, et que dans le processus de compréhension, ils sont activés par un mécanisme de type Bas-Haut à partir du sensoriel, puis ils interviennent dans la suite du processus par un mécanisme Haut-Bas relevant de la mémoire. De ce fait la personne qui reçoit le message n'est plus passive, mais active dans la recherche de confirmation des hypothèses faites sur la base du schéma. Comprendre, c'est donc construire du sens dans un processus interactif qui est au départ Bas-Haut mais bien vite et surtout Haut-Bas.

En didactique, la notion de schéma a été particulièrement reçue dans les phases préparatoires de pré-lecture ou pré-écoute, afin de créer l'horizon d'attente avant même que l'apprenant n'ait à le faire en commençant à lire ou à écouter. Cette technique relève donc de la facilitation : on met en place, sur la base de l'expérience de l'élève, le cadre général à l'intérieur duquel il pourra mieux anticiper le lexique et les actes pragmatico-linguistiques (par exemple dans un magasin, après les salutations, il pourra s'attendre à ce que l'on formule la requête de l'objet), ou mêmes les séquences textuelles (dans le bulletin météo, on a parlé des températures, on va parler de l'ensoleillement). Cela suppose bien sûr que les schémas soient interculturellement similaires. Nous savons bien que ce n'est pas toujours le cas, mais entre nos deux pays romans, les différences au niveau des schémas ne sont pas substantielles bien qu'elles existent. On citera pour mémoire le schéma du repas qui ne commence jamais par un premier plat de pâtes ou de riz en France.

Nous en tiendrons certainement compte dans une perspective d'intercompréhension, de façon notamment à moduler la compréhension opérée sur la base des indices formels de ressemblance.

4.1.2.2 Les modèles 'linguistiques'

Nous appelons modèles linguistiques des modèles qui se fondent plutôt sur une observation de la langue et de son fonctionnement en discours, pour remonter aux stratégies de décodification nécessaires. Le modèle de Chomsky des divers niveaux de représentations abstraites par exemple en est un, mais on lui a reproché de ne pas dépasser le cadre de la phrase préconstruite pour tester les règles de grammaticalité des phrases produites. En outre, les tests de grammaticalité sont faits, notons-le, à travers un processus de compréhension de la part d'un locuteur natif, présupposant ainsi que ce processus fonctionne en miroir par rapport à celui de la production ou 'génération', ce que certains contestent aussi.

Le modèle de Titone (1985, E), qui utilise des concepts que les didacticiens reconnaîtront, est fortement marqué par une conception linguistique de la compréhension. Pour lui le décodage est :

un processus de 'synthétisation', qui unit lexique, grammaire et comportement en situation : l'identification des unités lexicales doit logiquement précéder toute analyse grammaticale de ces mêmes éléments. Le langage en effet du lexique organisé par une grammaire.

Il propose trois étapes : la première qu'il appelle 'synthèse anticipatoire' fait que dans la phrase *Luca è uno studente*¹¹, on s'attache au premier mot en opérant une interprétation lexicale immédiate, et une interprétation grammaticale anticipatoire.

1. *Luca* : qui, lequel, qu'est-ce qu'on dit de lui ?.

La phase suivante est l' 'analyse' :

2. *è* (on dit qu'il est : prédication = opération grammaticale)

3. *uno* (appartenance à une classe) : interprétation grammaticale

4. *studente* : type de réalité, catégorisation à l'intérieur d'une classe relevant du réel et participant de la connaissance intersubjective partagée entre émetteur et récepteur)

Enfin la dernière phase est la 'synthèse définitoire', qui n'est pas la somme des étapes précédentes, mais une multiplication des différents composants : 1x2x3x4 pour arriver au message à l'intérieur d'une déclarative-affirmative.

Les opérations d'analyse/synthèse complémentaires s'accomplissent en mode alterné, au moment de la décodification, mais la phase de synthèse finale en est le point culminant. Titone montre ensuite, à partir de la théorie du linguiste Rommetveit sur la communication et en particulier sur les informations libres (qui correspondent à notre définition de 'thème') et les informations contraintes (rhème), que l'ordre dans lequel le message parvient à l'auditeur a une importance pour la décodification : il est plus facile de comprendre un message si les informations 'libres', c'est-à-dire thématiques, sont placées en premier et sont donc perçues en premier dans le déroulement de la chaîne verbale soumis à la contrainte du temps, que l'inverse.

On peut reprocher à ce modèle de se limiter à un exemple de phrase, même s'il introduit une variable nouvelle d'ordre communicatif inscrite dans le texte (mais que Rommetveit a testée également au niveau phrase seulement), et on peut se demander si ces trois étapes peuvent s'appliquer au niveau du discours.

Dans le domaine du discours, que nous privilégions dans cette étude, nous retiendrons les travaux de Fillmore (1976, 1985, D), et surtout le modèle de Van Dijk (1977, 1985, D 1989, E) qui est celui qui a eu le plus d'échos. Ce dernier se situe du côté du linguistique car Van Dijk a l'ambition de proposer une grammaire de texte fondée sur le concept de la cohérence/incohérence textuelle ; cependant sa collaboration avec le psycholinguiste Kintsch lui fait intégrer des données concernant les procédures de compréhension, et pas seulement la nature intrinsèque du texte.

Van Dijk crée un modèle sémantico-pragmatique où, après un première étiquetage des propositions en fonction de leur rôle sémantique et pragmatique, on opère des regroupements en micro-structures, articulées du point de vue cohésif¹². À ce niveau

¹¹ Nous reprenons l'exemple en italien, car dans sa traduction, nous perdons un élément grammatical discuté par Titone : *Luc est étudiant* vs *Luca è uno studente*.

¹² Les travaux sur les indices linguistiques de la cohésion textuelle sont nombreux et s'inspirent de l'ouvrage initiateur de Halliday et Hasan (1976, D).

du traitement sont ajoutées les inférences, c'est-à-dire les liens le plus souvent implicites qui relient les propositions les unes aux autres. Au dessus de cette micro-structure existe une macro-structure constituée d'un ensemble d'énoncés formant une unité pragmatico-sémantique. Van Dijk constate en effet que la mémoire de travail ne peut pas stocker trop d'informations à la fois, par conséquent, si la proposition est l'unité informative de base, il faut que l'auditeur la traite en quelque manière pour pouvoir continuer à la stocker. Celui-ci opère donc un travail de compactage : ce sont les macro-propositions plus abstraites et générales, que l'on peut exprimer sous forme de titres ou de sommaires, obtenues après l'application de règles comme la décomposition, le triage, l'effacement, le regroupement, la hiérarchisation, la généralisation. Ce travail est facilité dans le cas où les schémas de texte sont connus, comme par exemple la narration avec ses différentes étapes, ou bien lorsqu'on peut récupérer, par notre connaissance du monde, un scénario interprétatif ; ces schémas sont les superstructures. Van Dijk (1985, D) souligne en effet explicitement que chaque genre textuel a des propriétés d'organisation qui lui sont propres : le texte journalistique commence par l'information sous forme résumée, puis revient sur les détails ; le texte publicitaire est organisé en fonction d'une argumentation et un but pragmatique. Si cette description nous apparaît familière, c'est que la didactique l'a reçue et exploitée notamment dans la méthodologie qu'elle a mise en place pour l'analyse du texte écrit. Remarquons toutefois que Van Dijk travaille essentiellement sur l'écrit, mais il nous semble que la démarche vaut tout aussi bien pour le texte oral non interactif.

Dans l'analyse que nous proposons des documents de l'expérimentation (Annexe2, www.venus.unive.it/jametmc), nous avons opéré pour chaque texte un découpage en séquences de type macro-propositions (notées S pour 'séquence'), et en énoncés ne correspondant pas nécessairement à des limites de phrases (notés E) qui représentent les micro-structures. Pour chacun, nous avons indiqué la fonction pragmatique et avons explicité les inférences non évidentes. Ce travail préalable à l'expérimentation devait nous permettre de voir si certaines portions du texte étaient mieux ou moins bien saisies que d'autres, et d'avoir des bases pour décrire les éventuelles difficultés de compréhension.

4.1.2.3 Les modèles 'stratégiques'

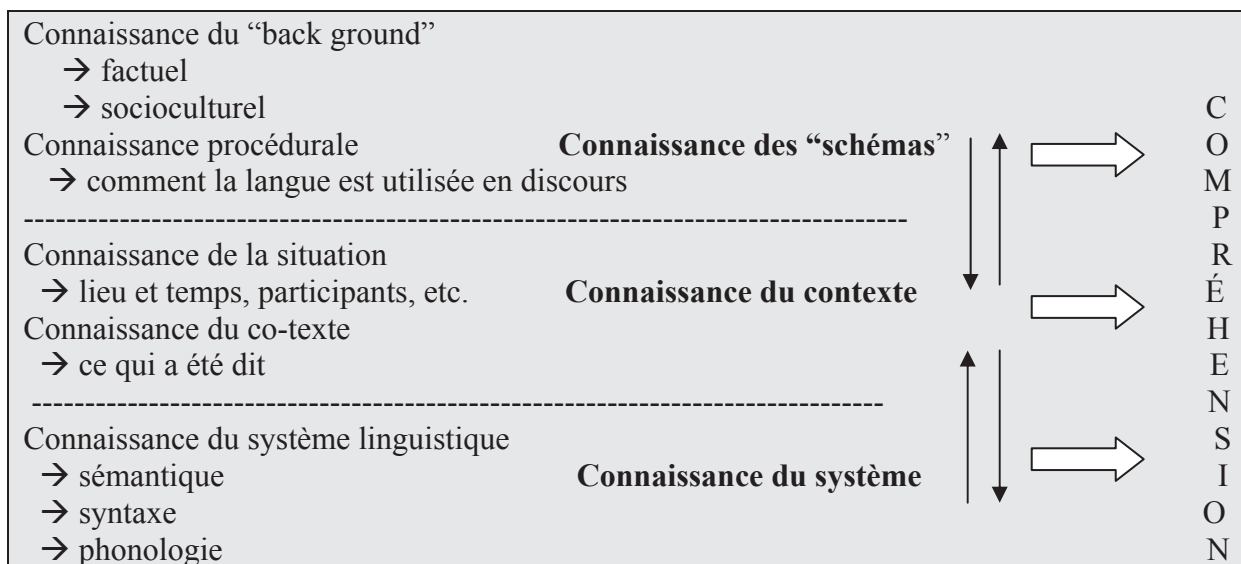
Les modèles que nous appelons 'stratégiques' reviennent aux didacticiens qui ont reçu les études sur le discours et sur la perception et ont essayé de faire une synthèse des processus d'une compréhension optimale afin de dégager les stratégies mises en œuvre par le bon lecteur ou le bon auditeur, l'objectif étant ensuite de les transformer en stratégies conscientes d'enseignement /apprentissage. Les didacticiens ont été en particulier très sensibles aux concepts de stratégies de type Bas-Haut et Haut-Bas et ils ont témoigné une prédilection assez importante ces dernières années pour les activités de type descendant, plus utiles à leur avis pour améliorer la compréhension. Pour la

compréhension écrite, on doit à K. Goodman (1967¹³) un modèle qui met en son centre le concept d' 'expectancy grammar', ou grammaire des attentes, comparant l'activité de lecture à un 'guessing game', sorte de 'jeu de devinettes' en 5 étapes : reconnaissance initiale, prédiction, confirmation, correction, achèvement (1988, E). Les trois modèles que nous présentons plus en détail sont basés sur ces mêmes principes¹⁴.

4.1.2.3.1 Le modèle de Widdowson

Le modèle de Widdowson (1983)¹⁵ a été conçu pour l'écrit mais il vaut aussi pour l'oral. Il présuppose un mouvement Bas-Haut/Haut-Bas intégré. Il distingue trois types de connaissances sollicitées au moment de l'activité de compréhension : la connaissance du système, la connaissance de la situation et du co-texte (connaissance contextuelle), et la connaissance des schémas textuels et communicatifs ainsi que de l'organisation du monde en général (connaissance des schémas¹⁶).

Figure 4.2. Le modèle de compréhension de Widdowson



4.1.2.3.2 Le modèle de Nagle et Sanders

Le modèle de Nagle et Sanders (1986)¹⁷ séquentiel, non linéaire avec des retours en arrière, explicite davantage le parcours cognitif. Par rapport au modèle précédent qui apparaît suffisamment général pour convenir aussi bien à un auditeur de langue

¹³ Goodman K.S. (1967), "Reading. A psycholinguistic guessing game". *Journal of the Reading Specialist* 6(1), 126-135. cité in Balboni (1991, F).

¹⁴ D'autres modèles sont présentés dans Cornaire (1998), mais nous avons sélectionné ceux qui apportaient des informations utiles à nos fins.

¹⁵ In Anderson & Lynch (1988, E)

¹⁶ En anglais, *systemic knowledge*, *context knowledge*, *schematic knowledge*. Ne pouvant traduire *schematic* par *schématique* signifiant 'élémentaire', nous avons opté pour une traduction sans adjectif des 3 expressions.

¹⁷ In Cornaire (1998, E)

maternelle qu'à un auditeur en LE, celui de Nagle et Sanders intègre des principes spécifiques de la compréhension en LE. Ainsi, le registre sensoriel capte les informations sous forme d'images sonores, acheminées ensuite dans la mémoire à court terme qui découpe le signal en unités significatives, en fonction des connaissances de la mémoire à long terme. Si le traitement n'est pas assez rapide, la trace disparaît. C'est souvent le cas en LE. La mémoire à court terme est secondée dans ce travail par un centre de commande qui met en œuvre des processus automatisés pour arriver à une synthèse de l'information avant de la faire transiter dans la mémoire à long terme. La compréhension est donc « une somme de synthèses réussies », pour reprendre l'explication de Cornaire (1998, E). Toutefois, pour gérer la difficulté du texte, la difficulté de la tâche sur le texte, les facteurs affectifs, des processus contrôlés sont mis en œuvre accompagnés d'un monitoring constant, si bien que l'auditeur peut à tout moment évaluer les difficultés et choisir des stratégies pour apporter des solutions, et cela est typique de la situation d'apprentissage en langue étrangère. Ce modèle de compréhension apporte donc par rapport aux autres la notion de 'stratégies pour surmonter les obstacles' en quelque sorte, ce que les modèles de langue maternelle n'ont évidemment pas dans la mesure où la compréhension est 'fluent', naturelle. Cornaire souligne toutefois que la limite essentielle de ce modèle tient au rôle du centre de commande face à une grande quantité d'informations à gérer dans le flux rapide du discours, ainsi que la nature de ce centre de commande par rapport à la mémoire à court terme appelée aussi 'mémoire de travail'.

4.1.2.3.3 *La synthèse de Gremmo et Holec (1990)*

M.J. Gremmo et H. Holec (1990, E) font le point sur les deux conceptions antagonistes qu'ils appellent modèle 'sémasiologique' (Bas-Haut, de la forme au sens) et modèle 'onomasiologique' (Haut-Bas, du sens à la forme) et, sur la base des recherches en psycholinguistique, ils argumentent en faveur du second. Ce qu'ils excluent, c'est le fait que la compréhension soit considérée exclusivement dans sa linéarité : à chaque mot de la chaîne, on parcourt les étapes de décodification - discrimination, perception, assignation du sens - et le sens résulte de la somme des informations. Par contre dans le second modèle, le processus de compréhension va au-delà de la chaîne, car à chaque moment, l'auditeur crée des hypothèses qui lui permettent de lire différemment ce qui suit, d'agripper des indices qui vont confirmer ou infirmer ce qu'il a pu anticiper, de modifier les hypothèses. Le rapport au sens du texte n'est plus linéaire, puisque cognitivement on se projette vers l'avant, on revient en arrière, etc. Dans ce modèle, la compréhension est un processus de re-création du message. Les anticipations de l'auditeur se font sur la base des

- connaissances socio-linguistiques sur la situation de communication,
- connaissances socio-psychologiques sur le producteur du message,
- connaissances discursives sur le type de discours,
- connaissances linguistiques sur le code utilisé,
- connaissance référentielles sur la thématique invoquée,
- connaissances culturelles sur la communauté à laquelle appartient le locuteur.

Le mécanisme de compréhension, toutefois, n'est pas seulement un processus, modélisable, comme nous venons de le voir, mais c'est aussi un comportement

(Gremmo & Holec 1990, E). Un auditeur en effet adapte sa façon d'écouter à une intention préalable qui implique une attention envers ce qui est dit de nature différente. Les auteurs relèvent 4 types d'écoute¹⁸ :

- l'écoute sélective : l'auditeur sait ce qu'il cherche dans le message (par exemple les horaires du film sur une bande enregistrée) ;
- l'écoute globale : l'auditeur extrait le sens général (par exemple une nouvelle à la radio : un accident d'avion) ;
- l'écoute détaillée : l'auditeur a besoin des détails (par exemple une recette) ;
- l'écoute de veille : quand on entend sans écouter, mais qu'on enregistre quand même et qu'on pourrait rebondir. C'est ce type d'écoute qui est de loin le plus difficile.¹⁹

Ces observations ont conduit les didacticiens à être attentifs quand ils donnent une tâche d'écoute, à lui trouver une raison d'exister autre que celle du pur exercice scolaire pour apprendre, car la tâche implique la mise en place de stratégies d'ordre différent. Ainsi, un texte fait pour être écouté sélectivement comme le bulletin météo par exemple ne devrait pas donner lieu à une écoute détaillée : même un locuteur de LM ne pourrait tout retenir.

« La compréhension : un processus et un comportement. » Le titre de l'article de Gremmo et Holec (1990, E) apparaît jouer à plein son rôle de synthèse de ce paragraphe.

4.2 La compréhension en LE/L2 et son évaluation

Dans ce paragraphe, nous voulons dégager, sur la base des recherches déjà effectuées, les stratégies mises en jeu au moment de l'activité de compréhension de la part d'un auditeur non-natif. Nous verrons ce qu'on peut en dire du point de vue général et du point de vue de l'intercompréhension où le transfert positif est une des clés de l'apprentissage.

4.2.1 *Études expérimentales en LE/L2*

Différentes études expérimentales ont été conduites en langue maternelle et en LE ou L2, sur l'écrit et sur l'oral, dans le but d'appréhender directement ce qui se passe dans la tête des gens lorsqu'ils sont engagés dans une tâche de compréhension, ces expérimentations permettant de valider ou invalider les modèles théoriques. En LE/L2, et pour l'oral, il s'est agi de mettre en corrélation la compréhension avec des variables comme le niveau de compétence linguistique, la nature du discours, le style d'écoute, etc. Titone (1985, E), par exemple, s'est tout de suite interrogé sur la validité du modèle de compréhension qu'il a proposé lorsque l'auditeur est en train d'apprendre la langue qu'il écoute. Il expose les résultats d'une expérience (Linda Conrad 1985) où trois groupes de sujets ont été soumis à un cloze test : un groupe de LM, un groupe

¹⁸ Les exemples sont de nous.

¹⁹ Après 20 ans de présence en Italie, ce n'est encore pas un processus automatique pour nous.

d'étudiants avancés en LE et un groupe d'étudiants moins expérimentés en LE. Les résultats montrent que la dialectique entre syntaxe et sémantique est omniprésente, mais que le poids de chacune varie dans le processus de synthèse finale, selon la maîtrise de la langue. Plus celle-ci est grande, plus les indicateurs sémantiques prévalent sur les indicateurs syntaxiques et phonologiques dans les réponses données. Cornaire (1998, E) fait une revue précise de diverses expériences conduites dans le monde anglo-saxon ; nous sélectionnons pour notre part quelques résultats pouvant aider notre réflexion.

Premier acquis de ces recherches : le fait que savoir utiliser les stratégies de compréhension de type Haut-Bas est le propre des meilleurs auditeurs, tandis que les plus faibles en restent aux stratégies de type Bas-Haut. Murphy (1987) constate que les 'meilleurs' apprenants parmi ses collégiens étudiant l'anglais sont capables d'exploiter par exemple la structure du texte pour raisonner, tandis que les autres s'accrochent davantage au vocabulaire et à la reconnaissance des mots familiers. O'Malley, Chamot & Küpper (1989, E) vont dans le même sens. Ayant séparé parmi leur public de lycéens de niveau intermédiaire les bons auditeurs des auditeurs malhabiles, ils ont constaté trois types de stratégies sur lesquelles les deux groupes se différenciaient : la gestion de l'activité, l'utilisation des connaissances antérieures et la capacité d'inférence. Les bons auditeurs savent mieux utiliser les stratégies de type métacognitif, c'est-à-dire celles qui servent à planifier leur action : ils sont capables de maintenir leur attention et de la réorienter face à la difficulté, tandis que les autres se bloquent. Les bons auditeurs maîtrisent également mieux les stratégies cognitives, c'est-à-dire celles qui sous-entendent une interaction entre le sujet et le matériel linguistique sur lequel ils travaillent : ils sont capables de faire des inférences et de recourir au contexte, c'est-à-dire d'activer des stratégies de type Haut-Bas.

Mais nous nous demandons si la raison n'est pas que les meilleurs apprenants ont dépassé le stade Bas-Haut plus facilement parce qu'ils sont plus réceptifs, libérant ainsi la possibilité aux stratégies Haut-Bas d'intervenir sur le reste du discours, tandis que la quantité d'éléments non perçus pour les moins performants est trop importante et leur capacité à utiliser l'autre type de stratégie en est bloquée. En d'autres termes, on ne sait pas quelle est la cause et quel est l'effet : les plus performants savent utiliser les stratégies H-B parce qu'ils sont bons et donc ont moins de 'trous' dans le tissu textuel, ou bien sont-ils bons parce qu'ils utilisent les bonnes stratégies H-B, celles-ci étant implicitement considérées par tous les chercheurs comme cognitivement plus rentables ? En faveur de la première hypothèse, il a été montré par ailleurs que dès qu'un texte est difficile, même les bons lecteurs se replient sur des stratégies de type B-H. Nous penchons pour la première hypothèse, et en ce qui concerne l'intercompréhension, dans la mesure où nous travaillons beaucoup sur le repérage des ressemblances formelles entre les éléments linguistiques, la question que nous pourrions nous poser est celle de savoir si une approche de type ascendant va être privilégiée. Deuxième information importante : le fait que la compréhension écrite apparaît plus facile que la compréhension orale. Lund (1991) a comparé des auditeurs et des lecteurs en allemand langue étrangère et a constaté qu'à l'oral, les auditeurs semblent s'agripper à quelques mots à partir desquels ils reconstruisent du plausible,

alors qu'à l'écrit ils exploitent davantage les marques linguistiques²⁰. Tous les étudiants du reste ont mieux réussi la tâche de lecture que les tâches de compréhension orale. C'est là une confirmation expérimentale, mesurée avec des critères objectifs, d'une intuition commune qui pourrait avoir une répercussion intéressante pour un programme d'intercompréhension.

Troisième information : le débit. Il a été étudié dans plusieurs expériences, avec des conclusions variables. Dans une expérience où l'on a donné à deux groupes différents, le même texte avec des vitesses différentes, il a été montré que malgré l'impression des étudiants se plaignant de la rapidité, le groupe qui avait été soumis à un texte plus rapide n'avait pas obtenu un score significativement inférieur à l'autre groupe ayant entendu le même document plus lentement (Chaudron 1995, in Cornaire 1998, E). Le débit semblerait n'affecter la compréhension que pour de vrais débutants, et Griffiths (1990, 1992, in Cornaire 1998, E) donne une indication de 2 à 2,5 syllabes par seconde pour améliorer la compréhension chez des débutants complets.

Toutes ces recherches concernent la compréhension orale en général. Mais que se passe-t-il en intercompréhension ? Nous disposons essentiellement d'observations sur la compétence en lecture puisque les méthodes existantes et d'autres programmes en cours ont essentiellement développé cet aspect. Toutefois, certaines expériences concernant l'oral ont également été faites. En outre, plus d'un aspect de la compréhension écrite se retrouve sur le versant oral. Nous voulons rassembler dans le paragraphe suivant quelques observations et conclusions issues des phases expérimentales des projets ou de leur continuation.

4.2.2 Études expérimentales en LE - langue voisine inconnue

Au cours des expérimentations allant de pair avec l'élaboration des méthodes d'apprentissage de la lecture en langue voisine, notamment Eurom4 - méthode d'apprentissage simultané de 4 langues romanes pour la compréhension écrite - et Galatea - méthode d'intercompréhension écrite sur support informatique par couple de langues romanes - les chercheurs ont essayé d'observer les stratégies mises en place par les apprenants adultes face à une tâche de lecture en langue voisine inconnue. Nous présentons une synthèse des résultats de leurs travaux qui sont un peu différents par nature. Les articles des chercheurs gravitant autour du projet Galatea résultent d'études antérieures à la création de la méthode, faites auprès d'étudiants dans les cours de l'université, dont la finalité était précisément de déterminer ce qui pouvait être utile pour la méthode sur support informatique qui a ensuite vu le jour : par exemple, déterminer comment des outils comme des fiches de grammaire ou de lexique pouvaient être conçus et présentés (Degache 1994a). Ces études ont été – et sont – menées à Grenoble pour les couples de langues français/italien, français/espagnol et français/portugais tandis que dans les autres pays, la recherche a

²⁰ Lund R.J. (1991), "A comparison of second language listening and reading comprehension" *The Modern Language*, 75, in Cornaire 1998, E.

porté sur les couples inverses : français pour italophones, hispanophones et lusophones, le projet prévoyant toujours le français.

Les observations dans le cadre du projet Eurom4 ont été faites par contre lors de l'expérimentation de la méthode elle-même en classe. Les formateurs, par l'intermédiaire d'enregistrements ou de prises de notes, ont pu observer le comportement des apprenants et leur façon d'accéder au sens, ce qui nous permet de dégager un certain nombre de conclusions quant au mécanisme de compréhension et d'intercompréhension appliqué à l'écrit. Les chercheurs ont ensuite étendu le concept de compréhension à d'autres groupes de langues que l'ensemble roman, y compris pour des locuteurs ne parlant pas une langue de la même famille (Projet ICE -Inter Compréhension Européenne dirigé par Eric Castagne), en présupposant que les mécanismes de compréhension à l'œuvre sont de même nature. Leurs observations portent sur le rapport entre les difficultés rencontrées dans la tâche de décodage et la nature linguistique du texte, sur les stratégies de décodage adoptées, et également sur le rapport à la tâche en termes psychoaffectifs.

4.2.2.1 Problèmes et stratégies de décodage de l'écrit

4.2.2.1.1 Observations générales

Tout d'abord, la première observation touche le niveau affectif, qui, comme chacun sait, est une des clés de la réussite. Les créateurs d'Eurom 4 ont souligné l'enthousiasme des participants à l'expérience d'intercompréhension qu'ils proposaient, une fois les craintes initiales dépassées, attribuables le plus souvent, selon eux, à l'inhibition envers l'apprentissage des langues dérivée d'expériences scolaires traumatisantes et l'impression de 'miracle' que ces derniers disent ressentir lorsqu'ils se sentent devenir autonomes.

Les observations des comportements des apprenants face à des textes écrits de style journalistique ont permis de dégager les facteurs de difficultés d'ordre linguistique :

- les nominalisations
- les phrases supérieures à 20 mots typiques du style journalistique
- les concentrations lexicales
- les compléments en tête d'énoncés, les sujets postposés, les appositions, les dislocations
- la forme passive
- les enchâssements de propositions

Ce sont là des critères linguistiques qui entraînent des blocages dans le décodage. Nous verrons dans quelle mesure ils peuvent intervenir à l'oral.

Par rapport à un texte écrit les observations sur les stratégies utilisées semblent converger :

1) Les apprenants tendent spontanément à privilégier la dimension lexicale plutôt que la construction syntaxique (Degache & Masperi 1998, G), ce qui confirme les observations de C. Blanche Benveniste & Valli (1997, G) qui suggèrent, à la suite des travaux de Berman (1984), que le travail d'hypothèses sur le vocabulaire requiert un tel effort cognitif que la syntaxe passe au second plan.

2) Certains aspects morpho-syntaxiques sont tout de même explorés spontanément et en particulier, les apprenants vont à la recherche du verbe, de la localisation, des actants. (Degache & Masperi 1998, G).

3) Les apprenants ont plus de difficultés sur les marques monosyllabiques à fonction grammaticale (Hédiard 1997, G) ; articles, prépositions et connecteurs sont évacués (Masperi 1994b, G) ; les formateurs d'Eurom 4 confirment cette difficulté des 'petits mots' opaques.

4) Les apprenants privilégient le repérage des séquences de base de type SVO (Masperi 1994a, G). Blanche Benveniste & Valli (1997) écrivent :

« *Devant un texte de langue étrangère, beaucoup de lecteurs subissent une sorte de régression vers un statut de « mauvais lecteurs » incapables de déchiffrer une phrase si elle n'est pas du type canonique sujet + verbe + complément.* »

5) Une observation intéressante pour nous, parce qu'elle implique l'oral. Dans leur tâche de lecture, les apprenants ont parfois besoin d'oraliser le texte, et ce 'sillon sonore' les aide à dégager le sens des unités graphiques opaques (Masperi 2004).

L'ensemble de ces remarques prouvent que spontanément les lecteurs adoptent des stratégies de bas niveau. Parfois « ils s'obstinent à faire du mot à mot » disent les promoteurs d'Eurom 4 notamment dès que la phrase se complexifie (Blanche Benveniste & Valli 1997 G). Lorsque les stratégies Haut-Bas sont utilisées, c'est pour invalider une hypothèse faite en partant du bas. Par exemple, une apprenante française en lisant *impiego* propose *piège*, puis constate « non, ça ne colle pas avec le texte » (Masperi 1994b, G). Le phénomène est corrélé avec le style d'apprenants. Les sujets ayant peu confiance en eux adoptent essentiellement des stratégies Bas-Haut (Masperi, G), et dans les cours d'Eurom 4 tous les formateurs ont constaté que les apprenants n'agissaient pas tous de la même façon devant une tâche de lecture : il y a ceux qui s'enlisent dans le mot à mot, ceux qui vont d'emblée au plus efficace, ceux qui progressent entre une première lecture hésitante et une 2^e lecture qui se débloque, ceux qui n'arrivent pas à trouver les mots dans leur propre langue (Blanche Benveniste & Valli 1997, G)

Il apparaît qu'à part le point 3, qui découle de la nature des langues (les petits mots sont plus opaques), les autres stratégies relevées ne sont pas propres de la situation d'intercompréhension, mais de la situation de compréhension en soi, quelle que soit la langue de départ de l'apprenant, comme on peut le voir en comparant avec les expériences anglo-saxonnes citées auparavant. Ces stratégies concernent essentiellement l'acte de compréhension. Mais il faudrait encore explorer sur ce même versant, comment et pourquoi se produisent les brusques illuminations qui soudain rendent transparentes des portions entières jusque là opaques en soi, comment s'active la stratégie d'analogie entre les mots et les structures. Blanche Benveniste et Valli sont conscients qu'il faudrait pour cela une étude évaluative plus vaste que celle qui a été faite. Rien n'a été dit par contre, de façon plus rigoureuse, sur les résultats à la fin d'un parcours de formation, et sur la façon dont l'activation de la compétence de compréhension permet l'apprentissage (c'est-à-dire le passage en mémoire à long terme) de la LE dans sa dimension écrite.

Face à ces constatations, les chercheurs ont tiré des conséquences ou des confirmations de leur approche sur le plan méthodologique. Même dans le cas des langues voisines, l'apprenant ne peut pas tout faire tout seul : il faut en quelque sorte guider l'apprentissage :

- en fournissant du matériel pour aider les apprenants à affronter les difficultés liées à l'opacité tant lexicale que morpho-syntaxique. Degache (1994a, G) a ainsi testé sur des étudiantes des fiches de soutien qui leur avaient été distribuées, de type comparatif inter-langues romanes (espagnol, français et parfois italien, quand l'italien sert à retrouver l'espagnol). À la condition de ne pas les transformer en véritable grammaire de la langue cible, de ne pas les orienter exclusivement en fonction d'une théorie grammaticale (grammaire traditionnelle, fonctionnelle, textuelle), et de leur laisser un caractère à 'géométrie variable', il convient néanmoins de leur utilité. De fait elles seront intégrées au produit fini, de même qu'elles existent dans Eurom 4. Le soutien lexical est lui aussi nécessaire pour aider les étudiants à opérer les passages non évidents entre les congénères, à passer par d'autres mots de la même famille, à construire des paradigmes de référence.
- en obligeant en quelque sorte les étudiants à adopter des stratégies Haut-bas et à développer leurs capacités d'inférences, à travers une façon de travailler le texte. Dans Galatea, ce sera fait à partir d'activités sollicitant le contexte, et la réflexion comparative ; dans Eurom 4, et dans les projets ICE, à travers des activités de guidage en présence par le formateur. Voici un exemple de compréhension en cours d'élaboration.

4.2.2.1.2 Un exemple de fonctionnement du principe d'inférence

Éric Castagne (2004 b, G), participant du projet Eurom4 et promoteur d'ICE, développe actuellement une réflexion à partir de situations expérimentales d'apprentissage multilingue²¹, sur les processus d'inférences à la fois syntaxiques et sémantiques faits par les apprenants confrontés à une tâche en lecture sur langue inconnue. En effet, comme il l'affirme, ce n'est pas tant la transparence en soi qui favorise la compréhension que la possibilité, à partir de blocs transparents, d'inférer ce qui manque (Castagne 2004 c.). En outre, le contexte joue un rôle important puisque, par exemple, des mots qui ne seraient pas reconnus hors texte peuvent l'être en texte parce que l'ensemble permet de cerner la signification du détail. Le mot portugais *viaturas* par exemple n'est peut-être pas évident de prime abord, mais complètement transparent en contexte : *las viaturas privadas foram ontem proibidas no centro da cidade de Atenas*. Les principes de la méthode sont inspirés des travaux en psycholinguistique et bien que la terminologie change, les contenus apparaissent semblables :

- 1) une 'approche intégrée' qui tient compte du savoir encyclopédique du lecteur (= activation des schémas relevant de la connaissance du monde) ;

²¹ L'Université de Reims a en effet activé des cours pour le développement des compétences de lecture pour le groupe des langues germaniques (allemand et néerlandais pour l'instant), pour des francophones connaissant l'anglais. La démarche est la même que pour des apprenants parlant une langue de la même famille que celles étudiées.

- 2) une ‘progression en couches successives’ : on revient plusieurs fois sur la même phrase, en utilisant la technique du mot vide, *machin*, pour remplacer ce qu’on ne comprend pas ; l’apprenant est ainsi obligé à aller jusqu’au bout de la phrase plusieurs fois, afin de mieux faire fonctionner le mécanisme d’inférence syntactico-sémantique à partir d’un élément, quelle que soit sa position dans la phrase. Le même travail est fait au niveau du texte. (activation des mécanismes Haut-Bas)

Les inférences peuvent être de nature différente :

- sémantiques : sur la base de la connaissance du monde,
- syntactico-sémantique : à partir par exemple de la valence d’un verbe comme dans l’exemple ci-dessous (la valence du verbe *offrir* a permis de remonter au sujet *Japonais*), ou la valence du nom (*o camada de ozono* : on comprend *ozone* qui est d’ordinaire associé dans le groupe du nom à *couche*)
- syntaxiques : à partir de l’organisation des mots dans la phrase, on infère la nature d’un constituant, par exemple un déterminant opaque peut être reconnu une fois qu’on a compris que ce qui le suit est un nom,
- textuelles : quand on infère les liens logiques par exemple entre paragraphes et qu’on peut alors attribuer un sens à un connecteur opaque.

Les transcriptions de certaines séances permettent de se rendre compte du mode de fonctionnement progressif de la compréhension, au niveau de la classe. La visualisation du processus peut se faire sur un schéma où la dimension paradigmatique est prise en compte en même temps que la dimension syntagmatique et qui est inspiré des schémas d’analyse de l’oral de Claire Blanche Benveniste (voir § 3.3). Nous présentons deux exemples donnés par E. Castagne pour la compréhension d’une phrase italienne et d’une phrase allemande.

La figure 4.3 visualise les différents passages dans la construction collective du sens²² de la phrase italienne, extraite d’un article de *La Repubblica*, difficile pour un Français du point de vue syntaxique à cause de l’antéposition de l’objet et de la présence d’une incise qui vient éloigner encore plus le CO du verbe, alors même que le lexique est transparent à l’écrit :

Le prove più evidenti, per la peculiarità della sua alimentazione, le offre il popolo giapponese.

À une première tentative, le groupe nominal *le offre* est interprété comme un substantif et *peculiarità* n’est pas compris. Selon la consigne donnée de remplacer ce qu’on ne comprend pas par un mot neutre comme *machin* apte à substituer toute catégorie²³, *peculiarità* a donc été remplacé par le mot vide.

²² Un étudiant propose une solution, s’il bute, un autre intervient pour améliorer, etc. Les schémas présentés correspondent donc à une progression collective

²³ Lorsque la nature morphologique est repérée, on peut ‘morphologiser’ le mot, et dire *machiner* si c’est un verbe, *machiné* si c’est un adjectif.

Fig. 4.3. Exemple de progression dans la compréhension d'une phrase écrite italienne (Castagne 2004 a.)

Le prove più evidenti, per la peculiarità della sua alimentazione le offre il popolo giapponese

- 1) Les preuves les plus évidentes pour la machine de son alimentation les offres du **peuple japonais**
- 2) Les preuves les plus évidentes offrent le **peuple japonais**
- 3) [quelqu'un offre quelque chose à quelqu'un]
- 4) Le **peuple japonais** offre les preuves les plus évidentes
- 5) Le **peuple japonais** (en) offre les preuves les plus évidentes par la particularité de son alimentation

Fig. 4.4. Exemple de progression dans la compréhension d'une phrase écrite allemande (Castagne 2004 b)

Der spanische Außenminister Josep Pique sagte am Rande eines EU-Ministertreffens in Luxemburg: "Die spanische Regierung ist überzeugt, dass man den Status von Gibraltar nicht länger aufrechterhalten kann."

- | | | | |
|--|-------------------------------|-----------------------------|--|
| 1) le ministre des AE JP ²⁴ a déclaré | aux ministres de l'UE au Lux. | il ne peut pas machiner | le statut de G. |
| 2) | | on ne peut pas arrêter | le statut de G. |
| 3) | | on ne peut pas arrêter | plus longtemps |
| 4) | | on ne peut pas garder | plus longtemps |
| 5) | | on ne peut pas maintenir | plus longtemps |
| 6) | | qu'on ne peut pas maintenir | plus longtemps |
| 7) le ministre des AE JP a déclaré | aux ministres de l'UE au Lux. | nous sommes machinés | le statut de G. |
| 8) | | nous pensons | |
| 9) | | nous sommes certains | qu'on ne peut pas maintenir plus longtemps |
| 10) | | nous sommes persuadés | qu'on ne peut pas maintenir plus longtemps |
| 11) le ministre des AE JP a déclaré | aux ministres de l'UE au Lux. | nous sommes persuadés | qu'on ne peut pas maintenir plus longtemps |
| 12) le ministre des AE JP a déclaré en marge d'une réunion des ministres de l'UE au Lux. | des ministres de l'UE au Lux. | nous sommes convaincus | qu'on ne peut pas maintenir plus longtemps |

²⁴ AE = Affaires étrangères

Après plusieurs passages et la reconnaissance des autres substantifs *prove/popolo*, le fait que *offre* est un verbe est induit par quelques participants seulement. Le tuteur propose alors un allègement de la phrase en excluant l'incise, et le rappel pronominal : le verbe dans ce cas est identifié en tant que tel. À partir de là l'apprenant active la valence²⁵ du verbe *offrir* - quelqu'un offre quelque chose à quelqu'un - et reconnaît *Japonais* (nom animé, humain) comme sujet, et *preuve* comme objet. C'est alors que l'incise s'éclaire. Nous constatons que l'énoncé a été renversé en SVO, ce qui n'a pas d'importance pour la compréhension, mais en aurait par exemple en traduction parce que l'effet de mise en relief est aboli.

Le même mécanisme fonctionne sur l'exemple allemand où la difficulté est d'ordre lexical et moins d'ordre syntaxique. Nous reportons à la figure 4.4. de la page précédente l'ensemble des étapes (Castagne 2004 a.) sans expliquer les raisons ou les suggestions de l'enseignant :

Der spanische Außenminister Josep Pique sagte am Rande eines EU-Ministertreffens in Luxemburg: "Die spanische Regierung ist überzeugt, dass man den Status von Gibraltar nicht länger aufrechterhalten kann.

Le tuteur, qui connaît les langues à apprendre, représente un point de référence (il approuve une bonne solution, invite à chercher encore si la proposition n'est pas satisfaisante, répond aux sollicitations en fournissant une aide ponctuelle sous forme de fiches) et sert de 'catalyseur' ; ce terme que nous introduisons désigne le rôle que joue l'enseignant en orientant l'apprenant par des suggestions sur les procédures à adopter (par exemple suggérer un allègement de la structure). Dans la mesure où les apprenants se trouvent en situation d'apprentissage collectif, en présence, on constate que la mise en place des stratégies chez l'apprenant est fortement corrélée aux techniques d'enseignement utilisées. Les présupposés théoriques qui orientent la méthodologie se répercutent sur les stratégies car le tuteur 'assiste' la progression de la découverte du sens sans jamais pour autant donner de solution. C'est une démarche inductive.

4.2.2.2 Problèmes et stratégies de décodage de l'oral

L'observation faite par Monica Masperi sur la nécessité pour les étudiants d'oraliser parfois pour mieux comprendre nous apparaît intéressante, car elle impliquerait qu'il est difficile de dissocier écrit et oral. C'est l'hypothèse faite par Marie Hédiard (1997, G) qui cherche à évaluer en miroir le rôle que joue l'image sonore du signifiant dans la compréhension écrite et l'image visuelle du signifiant dans la compréhension orale. Sur la base d'expérimentations conduites auprès d'étudiants universitaires, débutants et non débutants, elle constate que, souvent, il y a une demande de la part du public

²⁵ Blanche Benveniste (1991, p 44) utilise le terme de 'valence' qui correspond à la structure argumentale en linguistique générative, c'est-à-dire les éléments appartenant à la structure minimale du verbe, tandis que la rection est l'ensemble des éléments régis par le verbe, compléments adjoints inclus.

que le tuteur oralise : ainsi un mot comme la conjonction *que*, prêtant à confusion à l'écrit a pu tout de suite être reconduit à *che*. Parallèlement, la lecture faite de la part des apprenants eux-mêmes est rarement muette – en cela ses observations rejoignent celles de Monica Masperi - , et l'oralisation s'opère avec les règles grammophoniques de l'italien, ce qui n'est sans doute pas une situation très positive dans la mesure où une image sonore erronée vient s'associer à l'image écrite. Inversement, Marie Hédiard note une grande attraction pour le 'paysage sonore'²⁶ de la langue, et donc un désir de ne pas en rester à la seule forme visuelle.

Marie Hédiard explore ensuite l'autre versant, et ce sont à notre connaissance les seules expériences dont nous ayons un compte-rendu sur la compréhension de l'oral. Elle a monté une première expérience avec 12 étudiants devant être sélectionnés pour partir en Erasmus. Le document sonore qu'ils devaient écouter consistait en quatre prises de position sur les espoirs et les craintes que suscite l'unification de l'Europe. L'instrument de test était une prise de notes en italien ou en français, suivie d'un compte-rendu en italien. L'analyse de ces notes a montré que les étudiants ont transcrit des bribes de discours isolées, sans lien, et que leur plus grande difficulté dans le compte-rendu a été l'interprétation du sens global.

L'une des opinions à comprendre était celle-ci :

L'Europe ne fera que déplacer le chômage. On construira des usines dans les pays où les salaires sont les plus bas et on augmentera le chômage dans les autres pays.

Marie Hédiard attribue les erreurs à plusieurs causes. La première concerne le texte lui-même, dense, avec peu de redondances. Les autres concernent les stratégies des étudiants :

- un a-priori sur l'Europe qui consiste à considérer qu'elle joue un rôle positif. Il apparaît par conséquent que les étudiants ont activé un schéma qui dans ce cas n'a pas fonctionné et les a même conduits à ne pas percevoir la négation *ne ... que...*
- le mot *chômage* étant inconnu, son sens n'a pas pu être inféré du contexte, d'autant plus que le mot *déplacer* a été mal entendu et interprété comme une suite de phonèmes plus fréquente en italien /kl/ : *declassare*.

Elle constate enfin au niveau du mécanisme de décodage, que très souvent une zone opaque est suivie d'une zone de non compréhension, comme si l'auditeur concentrait toute son attention sur ce qu'il n'a pas compris, essayant à tout prix d'entendre. Cela prouve donc que l'auditeur privilégie dans ce cas une démarche de type sémasiologique. Et elle conclut, comme nous l'avions suggéré précédemment en parlant des stratégies H-B, qu'en réalité à son avis, en deçà d'un seuil minimal de compréhension, l'« horizon d'attente » ne peut se déclencher ; en outre la fugacité du discours reste le handicap majeur.

Voulant voir la spécificité du décodage de l'oral par rapport à l'écrit en intercompréhension, Marie Hédiard monte alors une seconde expérience où le même texte est donné sous sa forme écrite à un groupe et sous sa forme orale à l'autre groupe. Elle montre que globalement l'écrit est mieux compris que l'oral, même si les mêmes difficultés se sont retrouvées sur les signifiants les plus difficiles à interpréter.

²⁶ L'expression est de E.Lhote (1995)

Toutefois, à l'oral s'ajoute le problème des congénères hétérophones. Elle donne l'exemple de *incendie*, avec des nasales, - ce que nous pouvons confirmer d'après notre étude du chapitre 2- et deux exemples de mots contenant en français une séquence de deux consonnes /ks/ dans *s'accélère* et /gz/ dans *exigus*. Dans ces deux cas, le mot italien correspondant n'a pas d'affriquées (du moins selon l'accent régional qui réduit l'affriquée de *accelerare*). Or il nous avait semblé que ce problème ne devait pas se poser (chapitre 2). Peut-être pourrions imaginer que lorsque l'affriquée n'existe pas en français mais existe en italien, c'est comme si le mot italien avait été mal prononcé, et donc le décodage a lieu (*journal/giornale*), tandis que dans le cas contraire, le rajout d'un phonème perturbe. Marie Hédiard termine sur une hypothèse qui nous apparaît intéressante, c'est que l'apprenant cherche à mettre une image visuelle sous ce qu'il entend, de la même façon qu'en lecture, il souhaite entendre.

Cette hypothèse nous interroge sur une méthode qui ne développerait que la compréhension orale sans support écrit. Car comment pourrait se faire l'association avec la représentation orthographique dans ce cas? Sera-t-elle comme cela se produit dans l'oralisation spontanée avec des critères arbitraires liés à sa propre langue? Et dans ce cas, est-il vraiment positif de ne développer que l'oral dans le cadre des compétences séparées?

Ce travail de Marie Hédiard nous conduit vers notre propre expérimentation sur la compréhension orale, à travers laquelle nous souhaitons, à la lumière de tous les facteurs que nous avons soulignés, essayer de tracer quelques pistes. Mais auparavant, il faut nous interroger sur les moyens dont on dispose à l'oral pour évaluer la compréhension.

4.2.3 L'évaluation des performances et des stratégies à l'oral

Une précision préliminaire : nous ne parlons pas ici d'évaluation en terme de contrôle, mais en terme de diagnostic pour prendre la mesure sur la base des performances, des mécanismes mis en action dans le processus de compréhension et d'intercompréhension.

Comme nous l'avons dit, l'intercompréhension se base sur le principe du transfert positif. En miroir, l'étude des contrastes, c'est-à-dire des différences interlinguistiques, conserve a priori une valeur prédictive sur les difficultés comme les pionniers de l'Analyse Contrastive le proclamaient (Fries 1945, Lado 1957, 1968), et sur la mise en action de transfert négatif. Toutefois nous savons bien, depuis les études sur l'Analyse des erreurs, que l'interférence n'est qu'une des raisons qui conduit à l'erreur. Les études de Selinker (1969, 1972, F), Corder(1967, 1971, F), Richards (1985, F) en ont donné des démonstrations retenues indiscutables. Ainsi dans l'erreur interviennent également, à côté du phénomène de transfert dû à la pression de la LM, des facteurs liés à des stratégies personnelles d'apprentissage, à des stratégies de systématisation de la langue comme l'hyperm généralisation, à des stratégies de communication ou bien au type d'enseignement auquel l'apprenant est soumis. Ces études portent toutefois exclusivement sur le versant de la production dans la mesure où l'erreur y est plus facilement repérable et analysable. Or on sait que le rythme d'apprentissage production/réception ne va pas de pair : un système peut être acquis en

production - par exemple je sais conjuguer les verbes au présent - et en compréhension on ne reconnaîtra pas la personne d'un verbe du 1^{er} groupe parce que les désinences sont identiques et qu'il faut porter son attention sur le sujet pour identifier la personne ; inversement on peut très bien comprendre à l'oral et être incapable de formuler sans erreur la même phrase parfaitement comprise. En général dans le cas des langues voisines, en apprentissage complet sur les quatre compétences, c'est ce dernier phénomène que l'on observe, c'est-à-dire un écart qui se creuse au fur et à mesure de l'apprentissage entre la compétence en réception et la compétence en production. Nos étudiants universitaires sont en mesure de comprendre des textes qu'ils ne pourraient en aucun cas produire. L'évaluation de la compréhension à travers l'étude des erreurs qui s'y rapportent pourrait apporter des informations intéressantes non seulement sur le mécanisme de compréhension en soi à un moment donné mais sur le mécanisme d'apprentissage sur une période de temps donnée.

En particulier, dans le domaine oral qui nous intéresse, et à l'intérieur de la problématique de l'intercompréhension, nous voudrions pouvoir répondre aux questions suivantes : le transfert positif - qui existe, on l'a vu, sur des mots singuliers - existe-t-il lorsque les mots sont mis en discours? en quoi consiste-t-il et qu'est-ce qui le déclenche : un mot ? le contexte ? l'activation de schéma ? Comment opère-t-il : immédiatement? après plusieurs tentatives ? Le transfert positif est-il suffisant pour aboutir à une compréhension satisfaisante? En miroir, on se demandera : dans quel cas a-t-on un transfert négatif, voire pas de transfert du tout? Car l'erreur comme le silence sont significatifs d'un processus mental. Une compréhension erronée ou nulle résulte-t-elle d'une dissymétrie entre les langues à un quelconque niveau (phonétique, lexical, morpho-syntaxique, sémantique, textuel), d'une dissymétrie partielle (par exemple des mots proches mais avec des suffixes différents), de la structuration discursive du document de départ selon diverses typologies? Ou bien est-ce que le transfert négatif ou nul peut se produire même lorsqu'il y a symétrie ? À l'écrit par exemple, Louise Dabène (1996, G) cite le cas d'étudiants français qui rechignent à comprendre le mot espagnol *televisión* comme *télévision* en français comme si la facilité évidente ne pouvait être que fallacieuse. La compréhension ici est bloquée pour des raisons psychologiques et pas pour des raisons linguistiques. On peut alors se demander en intercompréhension quel est le poids du transfert négatif par rapport à d'autres types d'erreurs. C'est pour tenter de répondre à ces questions que nous avons monté l'expérience que nous présentons dans le chapitre suivant.

Mais comment faire pour évaluer une tâche de réception qui puisse apporter des réponses aux questions précédentes ? Du côté des habiletés réceptives, nous avons mentionné au début de ce chapitre des études qui expliquent certaines stratégies, mais aucune qui explique en quoi consiste l'erreur, sur quoi elle porte. En fait la recherche a essentiellement porté sur les stratégies de compréhension mises en œuvre par le lecteur/auditeur, en LM ou en LE/L2, et découvertes dans une grande partie des expériences à travers la technique de la 'réflexion à voix haute', et pas à partir d'une analyse des erreurs d'où on infère les stratégies d'appropriation de la langue, comme cela a été fait pour définir le concept d'interlangue. Par conséquent, si on a des éléments pour décrire les types de stratégies adoptées par un bon lecteur ou un bon

auditeur qui lui permettent de saisir le message écrit ou oral à ses différents niveaux linguistiques, on n'a pas de systématisation, au-delà de l'analyse intuitive ou empirique, d'une description des erreurs en compréhension (nature de l'erreur, portée de l'erreur, causes de l'erreur imputable à l'activation de différentes stratégies). Or dans notre perspective d'intercompréhension, cela pourrait être utile pour comprendre jusqu'où peut aller l'aide constituée par la LM. À travers notre expérience, nous observerons les erreurs en tant que révélatrices de stratégies adoptées, qui ponctuellement n'ont pas fonctionné mais qui sont activées et peuvent fonctionner par ailleurs.

4.2.3.1 *Les différents niveaux de performance en compréhension*

Nous avons vu (Gremmo Hollec 1990, E) que, dans la vie réelle, les objectifs d'écoute changent la façon dont on se place face au discours oral. On distinguera donc l'écoute sélective de l'écoute extensive²⁷ qui implique une 'surface' textuelle plus large à comprendre. L'écoute sélective pourrait être un excellent moyen de commencer une méthode en intercompréhension, nous y reviendrons, mais ce n'est pas elle que nous avons testée dans notre expérience, intéressée que nous étions à pouvoir décrire de façon plus ample les mécanismes en jeu. Par conséquent, nous nous intéressons ici seulement aux moyens d'évaluer une écoute 'extensive'.

Si l'on postule à travers les modèles de compréhension 'linguistiques' et 'stratégiques' définis précédemment qu'une compréhension optimale implique :

a) de saisir, au-delà de la chaîne sonore, le sens du message et sa valeur pragmatique, c'est-à-dire :

- comprendre qui parle, à qui, quand, où,
- comprendre ce qu'il dit (succession des informations hiérarchisées),
- comment il le dit (perception des marques prosodiques qui peuvent avoir des implications sémantiques, etc),
- pourquoi il le dit (intentions du message),

b) de le saisir en activant des stratégies appropriées (décryptage et segmentation de la chaîne, stratégies Bas-Haut et Haut-Bas intégrées jouant au niveau des mots et du texte avec le principe d'inférences par recours au contexte, recours à la grammaire, recours à ce qu'on sait de l'organisation textuelle, etc), alors on peut utiliser ces paramètres comme des points susceptibles d'être observés, décrits, évalués.

Lorsqu'il s'agit d'aborder un texte écrit comme oral, la didactique a coutume de distinguer la phase de compréhension globale de celle de compréhension analytique, comme parcours pour guider les processus de compréhension, et souvent comme trace

²⁷ Nous n'utilisons pas exactement le terme 'extensif' dans le sens où on l'emploie en italien pour rendre compte du concept anglais de 'skimming', c-à-d comme synonyme de 'global', par opposition à 'intensivo' ou 'scanning'.

pour l'évaluation²⁸. En ce qui concerne la compréhension orale, la phase globale consiste, dans la pratique, à saisir le cadre situationnel dont le discours est le produit (qui, à qui, quand, etc.), à comprendre de quoi on parle et dans quel but. Elle correspond à ce qu'un natif pourrait dire spontanément après avoir écouté un discours en une saisie unitaire, en éliminant les détails. Ce travail, si on se réfère au modèle de Van Dijk implique que l'on accède directement à la superstructure et aux macrostructures, à savoir à un niveau de généralisation du texte supérieur d'où on ne retient plus que l'essence sémantique : la nature du texte, son thème général, son objectif général. En LE, la phase globale est consécutive à une ou deux écoutes. La phase analytique implique une approche plus détaillée du texte, en séquences segmentées. Une 3^e phase de synthèse suivrait afin de recadrer les informations globales, à la lumière de tout ce qui a été compris dans la phase suivante (par exemple perception d'intentions implicites, de l'humour, etc). Nous avons conservé cette dichotomie globale/analytique pour monter notre expérience que nous serons du reste amenée à discuter.

4.2.3.2 Les techniques d'évaluation pour l'oral

Commençons par voir de quels instruments on dispose pour évaluer la compréhension et les stratégies de compréhension. Nous verrons ensuite comment la 'mesurer' si tant est que cela soit possible.

4.2.3.2.1 Techniques d'évaluation de la performance

Les techniques permettant d'avoir accès à la performance de l'auditeur en compréhension orale sont les suivantes :

- le questionnaire écrit ou oral en LM ou en langue cible,
 - à choix multiple,
 - à question ciblée (quelques mots pour répondre),
 - vrai/faux ;
- la reformulation de l'ensemble en LM avec ou sans prise de notes préalables (en LM ou LE au choix de l'apprenant), orale enregistrée, ou écrite sous forme de résumé ;
- la reformulation progressive, type traduction consécutive, en séquences segmentées, où ce qui compte est le sens et pas l'excellence de la traduction ;
- le texte à trous non sur une base quantitative (un mot tous les 7 mots environ), mais qualitative (sur des nœuds de signification, ou bien sur des éléments à vérifier du point de vue de l'intercompréhension) ;
- des tableaux dans lesquels il faut cocher ce qui exact ou faux ;

²⁸ Ces trois phases, globalité/analyse/synthèse ont été généralisées à un niveau supérieur, comme modèle pour l'apprentissage, organisant ainsi l'articulation de l'Unité didactique (Freddi, 1979, 1995, F), leur choix étant motivé à l'origine par la gestalt theorie, puis en un certain sens confirmé par la bi-modalité cérébrale (Danesi, 1988, E) qui implique un parcours didactique directionnel allant de l'hémisphère droit à l'hémisphère gauche. Mais le mot 'globalité' recouvre en réalité autre chose par rapport à celui que l'on utilise pour décrire le mécanisme de compréhension.

- des séquences à remettre en ordre selon le document ;
- des associations image/message ;
- la réalisation de l'action qui démontre que les instructions ont été comprises (par exemple dans le cas d'explications sur un parcours, il s'agit de retracer le parcours). Cela est valable pour les textes prescriptifs.

Lorsque la compréhension est mesurée à travers des questions de type vrai/faux , on sait qu'elles ne doivent porter que sur les grands blocs du texte, et pas sur les détails, car contrairement au texte écrit où on peut revenir en arrière, dans l'écoute même répétée, le rôle de la mémoire est trop important. À moins d'intervenir sur une séquence segmentée brève.

Avec le questionnaire écrit à choix multiple, on ne peut que constater la bonne ou la mauvaise compréhension. C'est juste ou faux. La précision des questions permettra seulement de distinguer à quel niveau se situe l'erreur : sur la compréhension globale, sur un détail, etc... C'est-à-dire que le concepteur du questionnaire d'évaluation doit prévoir à l'avance les différents niveaux sémantiques du texte et les zones potentielles d'erreurs; or il est rare qu'il pense à tout et il influence parfois l'apprenant à travers ses questions comme nous aurons l'occasion de le démontrer plus loin.

Les questions à réponses semi-ouvertes nécessitent de retrouver dans le texte quelques mots ou une idée et de les citer, ou bien de réélaborer en LM un concept simple. Ce peut être une bonne technique à l'écrit comme à l'oral.

Le texte à trous fait intervenir l'écrit pour vérifier l'oral, il pourrait être fait sur la base de prédictions élaborées sur l'écrit et non sur la base de ce qui a été entendu et compris. Nous l'écarterions.

Dans le cas où on vérifie la compréhension à travers une reformulation en langue maternelle, on sait que ce n'est pas une traduction parfaite que l'on attend en langue maternelle, et que l'on peut, et même l'on doit, se contenter d'approximations, au départ du moins.

Les dernières techniques mentionnées, tableaux, associations iconique/linguistique, actions, apparaissent plus adaptées pour des messages courts, simples et concrets (on les trouve dans les méthodes d'apprentissage pour débutants) que pour des discours complexes.

Parmi ces techniques, dans le cadre de notre expérience d'intercompréhension, nous utiliserons le questionnaire, sous ses différentes formes, et la technique de la reformulation en LM. Nous en discuterons plus loin.

4.2.3.2.2. Techniques d'évaluation des stratégies

On pourra utiliser :

- un questionnaire écrit à réponse ouverte ou fermée,
- un entretien avec questions à réponse ouverte portant sur les stratégies, en LM,
- le journal de bord où l'apprenant annoté ses réactions (adoptable seulement dans le cas d'une activité suivie),

- la technique de la ‘réflexion à haute voix’²⁹ où l’apprenant est invité à verbaliser ce qu’il pense sur la tâche qu’il est en train d’accomplir.

Pour notre part, nous retiendrons la première de ces techniques.

4.2.3.3 *Les modalités d’évaluation pour l’oral*

Pour mesurer la performance stricte dans le cas du questionnaire, on utilise les seuls critères de juste/faux, correspondant à ‘compréhension réussie’ vs ‘compréhension non réussie’, et cela aux différents niveaux prévus par le questionnaire depuis la compréhension globale jusqu’à la compréhension analytique. Mais ce type d’évaluation ne permet pas de comprendre si la non compréhension sur l’item testé a été totale ou seulement partielle.

Pour la reformulation, on peut reprendre la typologie léguée par la tradition de l’exercice de version, ‘non sens’, ‘contresens’, ‘faux sens’, ‘inexactitude’ et ‘blanc’, qui peuvent fonctionner au niveau de la compréhension globale ou analytique, au niveau du mot, de la phrase, ou du paragraphe. Plus souples que les résultats du questionnaire, ils nous permettront sans doute de mieux accéder aux mécanismes mentaux de compréhension.

En ce qui concerne la compréhension analytique, il faudra opposer perception et compréhension, car il se peut qu’un mot soit entendu (comme il est lu) et pas compris, mais il est également possible à l’oral que le mot ne soit même pas perçu dans le continuum sonore, ce qui ajoute une grande difficulté par rapport à la compréhension de l’écrit où la segmentation est donnée. Si le mot n’est pas perçu, cela signifie qu’il ne sera pas compris, ce qui ne veut pas dire qu’il n’est pas connu : il peut être connu avec son signifiant graphique et son signifié, voire son signifiant oral hors contexte et pas reconnu en discours. Si le mot n’est pas perçu, toutefois, cela ne signifie pas non plus que la phrase ne sera pas comprise, car entrent en jeu des phénomènes d’hypothèses qui permettent de suppléer le vide : c’est comme un bruit dans la communication qui effacerait des parties du discours, mais on sait bien que l’auditeur peut récupérer le sens à l’aide d’autres indices et en faisant des inférences. La situation n’est donc pas simple.

Si l’on raisonne sur les signes verbaux ou combinaisons de signes dotés d’un signifiant (Sa) et d’un Signifié (Sé), on pourra avoir les combinaisons suivantes regroupées dans la figure 4.5 ci contre.

²⁹ C. Cornaire rappelle que cette technique a été critiquée pour provoquer des interférences avec le processus de compréhension en acte, mais que les expériences récentes lui assurent néanmoins une bonne crédibilité. Elle renvoie aux travaux de Vandergrift L. sur le français langue seconde, pour une discussion à ce propos. Vandergrift L. (1992, E) *The comprehension strategies of second language french listeners*. Doctoral thesis, university of Edmonton. Voir également Vandergrift L. (2003, E).

Fig. 4.5. Les différents cas de perception/compréhension

+ Sa + Sé	Le/les mots sont entendus et compris en contexte
+ Sa ± Sé	Le/les mots sont perçus, et le sens est plus ou moins approprié (par inférence du contexte, par sélection de certains traits sémantiques).
+ Sa ± Sé	Le/les mots sont perçus et peuvent être répétés(+ou- bien), mais pas compris.
- ou ± Sa + Sé	Le/les mots ne sont pas perçus ou mal perçus mais le sens est bien récupéré par inférence.
- ou ± Sa ± Sé	Le/les mots sont imparfaitement perçus, mais le sens est plus ou moins bien déduit du contexte.
- Sa - Sé	Le/les mots sont complètement opaques : ni perçus ni compris.

Ce travail de repérage des erreurs en réalité nous intéresse en tant qu'elles sont révélatrices de mécanismes de compréhension. La technique de la 'réflexion à voix haute' nous permettra dans une certaine mesure de contourner le défaut du questionnaire, car on pourra comprendre le chemin parcouru par l'auditeur avant qu'il ne sélectionne l'item à cocher.

Quant aux erreurs dans la tâche de transposition, nous essaierons de les rattacher à des causes. A priori, nous pouvons faire l'hypothèse que les causes suivantes pourront intervenir :

- l'auditeur n'a pas activé de stratégies inférentielles ;
- l'auditeur a fait des inférences à partir de sa langue, mais elles ont fonctionné négativement ;
- l'auditeur a fait des inférences sur la base de sa connaissance du monde, de la situation, mais elles ne fonctionnaient pas en contexte ;
- l'auditeur a été bloqué par les zones d'opacité (sur le lexique, sur les 'petits mots' de liaison, etc.)
- l'auditeur n'a pas été capable de retrouver les liens logiques permettant de relier des éléments épars compris à un niveau de structuration textuelle plus bas
- l'auditeur a été bloqué par la nature linguistique du document (vitesse, accent, charge lexicale, structure syntaxique, etc.)

C'est avec cette grille en tête que nous aborderons les enregistrements de nos séances de compréhension. Nous conservons la notion d'erreurs observables en surface, nous essaierons à travers l'erreur de remonter aux stratégies de décodage, mais nous disposons également du discours de l'informateur sur ce qu'il est en train de faire, et par conséquent nous avons une double possibilité de comprendre les stratégies en partant de l'erreur ou de la verbalisation de l'auditeur, ce qui permet d'évaluer aussi ce qui a été réussi et comment l'auditeur y est parvenu.

CHAPITRE 5

Comprendre des documents radiophoniques

Études de cas

Partant du principe que la proximité des langues rend la compréhension plus immédiate pour un locuteur de langue voisine, les promoteurs de méthodes d'intercompréhension pour l'écrit sont partis de documents complexes. Nous avons donc fait le même choix pour l'oral, pour voir si ce qui est faisable dans un cas l'est également dans l'autre. De la même façon qu'ils ont ciblé un public adulte parce que c'est sans doute le premier public qui peut ressentir le besoin de comprendre vite plusieurs langues pour des motifs professionnels notamment, nous avons choisi nous aussi des informateurs adultes, étudiants universitaires. À la différence des méthodes créées pour l'apprentissage de la compréhension, qui offrent un choix de documents écrits choisis sur des critères précis, qui fournissent des outils et des fiches devant servir de ressources pour seconder la découverte par induction des correspondances ou des écarts entre les langues, qui sont donc le produit d'un projet didactique précis, notre expérience ne présupposait pas un apprentissage. Nous avons seulement voulu voir comment un locuteur italophone, confronté à des variétés de discours différents, réagissait spontanément. Nous souhaitions relever si des régularités étaient observables à la fois dans la performance obtenue et dans les stratégies mises en place dans le processus d'écoute : qu'est-ce qu'ils réussissent à faire ? qu'est-ce qu'ils n'arrivent pas à faire ? quelles en sont les raisons : interlinguistiques, psychologiques, dues au matériel proposé, à la façon de le proposer ? quelles stratégies utilisent-ils pour cerner au mieux le sens ? Nous comptons en tirer quelques observations préliminaires à un projet didactique sur l'oral qui exploiterait les ressemblances entre les langues.

5.1 La mise en place du test

5.1.1 *Notre choix de discours radiophoniques*

La façon la plus immédiate et la plus facile d'avoir accès au monde sonore de la langue que l'on souhaite affronter, c'est à travers un media, et comme on l'a vu au chapitre 3, l'amplitude du choix est très large. Il fallait rétrécir le champ et nous avons choisi d'opérer une restriction sur la base du canal de transmission. Nous avons donc volontairement choisi des documents radiophoniques impliquant une réception sans interaction possible et sans recours à l'image. Nous aurions pu mettre les étudiants dans une situation similaire avec des documents télévisuels ; toutefois, nous avons pensé que, puisque nous travaillions sur la perception de l'oral, il convenait de ne pas avoir d'interférence avec le décodage du sens à partir de l'image, qui peut fournir une aide, mais aussi parfois distraire. Nous voulions donc uniquement un effort de type

auditif, qui, comme on le sait, implique une aire particulière du cerveau liée à la perception auditive.

À l'intérieur de cette catégorie radiophonique, nous avons croisé les facteurs précédemment énoncés : discours créé pour la radio vs discours retransmis par la radio, discours monologal vs discours dialogal et enfin discours écrit oralisé vs discours spontané. La figure 5.1 ci-contre présente les variations discursives possibles, sur le canal oral radiophonique, selon la nature de la communication (nombre d'interlocuteurs, coordonnées spatio-temporelles) et selon le code utilisé (écrit vs non écrit).

Sur cette base nous avons sélectionné 12 documents authentiques radiophoniques, après en avoir écouté de multiples. Notre sélection a été faite non seulement en fonction de critères communicatifs et textuels, mais aussi en fonction de critères pédagogiques que l'expérience devait ou non valider, tels que la longueur des documents, la densité et la complexité des informations, la forme linguistique¹. Nous avons a priori écarté des documents dont le contenu impliquait trop de connaissances culturelles sur la France, et avons privilégié dans la mesure du possible des thèmes internationaux bien connus de tous afin de faire jouer précisément la notion de 'schéma'. Cette option sur les contenus est en effet fondamentale, car nous voulions mesurer au plus près la compréhension en fonction de la langue elle-même sans interférence avec des facteurs externes. Cela a limité considérablement le choix des documents possibles². En nous référant à la classification de Lévy Mongelli (1996, G) en discours fermé autoréférentiel, discours semi-ouvert où la connaissance du contexte d'énonciation est nécessaire pour saisir le message, et discours ouvert où la connaissance de la 'charge culturelle partagée'³ est indispensable, nous avons exclu la troisième catégorie et essayé de privilégier la première. Lorsque malgré tout, il est resté des éléments culturels, nous l'avons signalé aux auditeurs (par exemple dans le document 2, une nouvelle faisant allusion au duel politique durant la campagne présidentielle entre Jacques Chirac, président de droite sortant, et son alors premier ministre de gauche, Lionel Jospin, ou dans le document 8 l'allusion aux jeunes Français musulmans arrêtés par les Américains après le 11 septembre, ou encore le contexte du débat sur la violence à la télé dans le document 9. Ces indications étaient données en introduction à l'informateur.

¹ Nous avons au départ 16 documents enregistrés. Mais nous en avons éliminé 4 comme inadéquats à une expérience d'intercompréhension, avec des faux débutants. Ces quatre documents avaient en commun l'usage d'une langue familière ou populaire (même si la situation d'interview était formelle), soit dans la réalité (interview d'un jeune beur, ou d'une femme marseillaise, mère d'un délinquant), soit dans le théâtre de fiction qui utilise à dessein un langage argotique et un débit extrêmement rapide par mimétisme de l'oral (sans hésitations ni reformulations cependant). La réaction unanime d'effarement total, nous a conduite à ne pas en tenir compte dans notre analyse. Ce type de documents oraux ne peuvent être considérés comme des objectifs de compréhension qu'à un niveau élevé de l'apprentissage.

² Au niveau des mots singuliers, il a été plus difficile de contrôler la variable culturelle, comme par exemple pour le mot *arrondissement* se référant à la division administrative de Paris.

³ Voir chapitre 4.1.2.1. où le concept est expliqué.

Fig. 5.1 Typologie des discours radiophoniques en fonction des interlocuteurs et du code

		Écrit oralisé	Oral spontané ou ± contrôlé
Discours monologal	créé pour le media auditeur = destinataire	- informations, reportage, documentaire - chroniques, - publicité (avec message directionnel)	chronique d'un journaliste
	retransmis auditeur = témoin	discours 'oratoire' - discours politique, - conférence	exposé
Discours dialogal	créé pour le media auditeur = 1^{er} destinataire		présentation d'émission par un ou plusieurs animateurs
	retransmis auditeur = témoin	-publicité (avec sorte de dialogue de théâtre) -dialogue théâtral	- interview sur les lieux naturels (rue, etc.) - interview en studio ou par téléphone - débat (le micro est présent) - conversation réelle (dans toutes situations) avec micro caché - jeux radiophoniques

Le tableau 5.2, ci-après, fait une synthèse des documents choisis. Il s'agit essentiellement d'extraits de la radio nationale générique France Inter, de France-Culture et d'un extrait de Radio Monte Carlo. Chaque document a été ensuite analysé en détail du point de vue communicatif et linguistique dans l'Annexe 2 (www.venus.unive.it/jametmc).

On y trouve pour chacun :

- la transcription de l'oral en suivant un code de transcription reproduit à la fin du volume et expliqué dans l'introduction des Annexes (www.venus.unive.it/jametmc),
- une 'translation' à l'écrit qui élimine les hésitations, reprises, etc. typiques de l'oral,
- une 'transposition' en italien avec la mise en relief des opacités potentielles,
- une analyse de la structure textuelle (macro et micro-structures et actes de parole),
- une analyse contrastive du lexique où nous avons essayé de catégoriser les différents cas dans une perspective d'oralité bien sûr :
 - mots ou expressions opaques non congénères (F.*caché*/I.*nascondere*),
 - mots ou expressions opaques à l'oral congénères (F.*méconnaissance*/I.*non conoscenza*),

- faux amis qui regroupent les ‘vrais faux amis’ comme F.*se régaler*/I.*godersela* ≠ *regalare*, et les ‘faux vrais amis’ comme F.*place*/I.*posto* ≠ *piazza* (il y a une place libre ?) où un trait sémantique commun (dans ce cas, la notion de lieu) unit les deux mots à ne pas confondre,
- expressions figées opaques avec mots interprétables singulièrement (*grande surface* = supermercato),
- mots ou expressions plus ou moins transparents avec inexactitude (F.*appels*/I.*appello*≈*chiamate*),
- mots interprétables même s’ils n’ont pas d’équivalents réels (F.*maison d’arrêt*/I.**casa d’arresto*≈*prigione*).

f) une classification par catégories morpho-syntaxiques,

g) une analyse de la structure syntaxique des phrases, et de la structure textuelle (réseaux référentiels),

h) une analyse acoustique mesurant pauses, hésitations, intonations, pour laquelle nous avons utilisé le logiciel Praat. Cette analyse précise devrait permettre de mettre plus facilement en corrélation erreurs et aspects linguistico-textuels.

Fig. 5.2 Les documents radiophoniques choisis

Document	Source	Thème	Genre discursif	Fonction et Type textuel	Niveau et registre
1. La météo 71'	France Inter 11.03.02	Le temps atmosphérique sur les régions de France	- Publicité = annonce du titre - dialogue introductif - Bulletin météo	fonction informative type expositif	standard écrit
2. Flash infos 1'03''	France Inter 11.03.02	Politique intérieure - social - étranger - sport	Les titres du journal = résumé des différentes nouvelles (L1)	fonction informative type expositif	standard écrit
3. Le bœuf est de retour 1'16''	France Inter 05.05.02	La réintroduction du bœuf dans les cantines scolaires après la crise de la vache folle	Reportage spécial à l'intérieur du journal radio	fonction informative type expositif	standard écrit
4. Cocorico pour le ski français 1'21''	France Inter 11.03.02	Les excellents résultats des skieurs français Les impressions de la skieuse	Une nouvelle du journal Interview	expositif narratif, argumentatif	standard écrit standard/ familier
5. Une nouveau gaz de France 44''	France Inter 05.02.02	Un système de blocage pour éviter les fuites de gaz	Publicité conversation slogan	fonction conative expositif	standard écrit pour être récité
6. La passion tranquille 42''	France Inter 05.02.02	Un livre d'entretiens de l'acteur Jean-Louis Trintignant	Publicité Dialogue	expositif	standard oral/écrit

7. Chronique Al Qaida 3'08''	France Inter 19.11.02	Critique d'un article du monde qui a publié une nouvelle fausse	Chronique de Arthur Winckler Exposé monologal	argumentatif	standard écrit
8. Chronique Un Français musulman 2'27''	France Inter 05.02.02	Récit de la vie mouvementée du premier Français converti à l'Islam militant	Chronique/conversation de Nicolas Poincaré	narratif	standard oral contrôlé (sur thème préparé)
9. La violence à l'écran 7'49''	France Inter 15.11.02	Réactions aux conclusions d'une enquête ministérielle sur la violence à l'écran	Questions téléphoniques + débat	argumentatif/expositif	standard oral contrôlé
10. Petit commerce et supermarché 5'55''	Radio Monte Carlo 30.10.95	Interview d'une jeune fleuriste sur ses difficultés face aux grandes surfaces	Interview téléphonique	argumentatif	standard oral spontané
11. Chanteur, auteur, compositeur 3'11''	France Inter 15.11.02	Interview de Dominique A, chanteur, auteur, compositeur sur son métier	Interview in praesentia en studio	narratif argumentatif	standard oral spontané
12. Chez le juge pour mineurs 3'32''	France Culture Les pieds sur terre 15.11.02		Dialogue en situation réelle	expositif	standard oral spontané contrôlé en situation formelle

5.1.2 Les objectifs

Notre but était d'observer la manière dont un italophone – peu expérimenté - aborde un document oral authentique enregistré pour tenter ensuite d'évaluer en quoi la connaissance de sa langue maternelle a pu l'aider dans la compréhension du message, où sont les difficultés de compréhension et à quoi on pourrait les attribuer. Nous avons travaillé en synchronie bien sûr : il s'agissait de mesurer un état de fait à un moment t, et pas de voir une évolution dans l'apprentissage. En effet, nos documents ont été rangés en fonction d'un critère discursif (d'abord les documents écrits oralisés, puis les documents d'oral spontané) et présentés dans cet ordre. Il nous apparaît, après expérience, que cet ordre ne serait pas pertinent pour une méthode.

Nous ne voulions pas mesurer si les étudiants avaient fait des progrès à la fin de l'expérimentation, même si force est de constater qu'ils en ont fait quelques-uns, pour la simple raison qu'ils ont été exposés à la langue régulièrement, et ce, sans aucune intervention didactique. Ce qui nous intéressait donc de faire, c'était un diagnostic, en positif et en négatif, sur chaque document pris singulièrement, afin de :

- avoir une idée de l'amplitude de ce qui est compris,
- raisonner sur des causes possibles de l'erreur (absence de réponse ou réponse erronée) en mettant en correspondance erreur et particularités linguistiques (d'où l'importance d'avoir fait une analyse des documents à tous les niveaux), ou bien erreur et stratégie de décodification. On suppose que l'erreur n'a jamais été due à un état d'émotivité particulière puisque les étudiants étaient volontaires et, connaissant les buts de notre recherche, savaient qu'ils n'étaient pas jugés,
- avoir accès aux stratégies personnelles de compréhension pour essayer de comprendre si et dans quelle mesure la LM a pu aider à la décodification du message.

Rappelons que nous appelons 'erreur' la non compréhension, qui dans le cas d'une reformulation conduit soit à un blanc, soit à un contre sens (le texte est compris de travers), soit à un faux sens (approximation sémantique), soit à une inexactitude.

5.1.3 Les informateurs

Nous avons choisi de soumettre des documents oraux complexes à des étudiants universitaires pas entièrement 'neufs' devant le français. En effet, alors que pour l'expérience sur des mots isolés, nous avons volontairement choisi des auditeurs ne sachant absolument pas le français, nous avons estimé qu'une telle démarche était utopique pour des documents radiophoniques complexes, et que nous aurions obtenu des résultats trop négatifs pour nous aider dans notre réflexion. Des débutants complets auraient certainement été emportés par le flux sonore sans qu'ils puissent agripper au passage une planche de salut. Notre expérience personnelle de francophone, connaissant pourtant l'espagnol, plongée dans l'univers italien parlé nous permet de dire que le dépaysement apparaît au début total, alors que ce n'est pas vrai avec des mots écrits. C'est pourquoi, nous avons opté pour des informateurs ayant déjà à des degrés divers étudié le français.

Nous avons testé quatre personnes, deux étudiants et deux étudiantes universitaires en langue, ce qui a pu avoir une influence positive sur les résultats dans la mesure où ils sont habitués, de par leurs études, à une gymnastique mentale de type linguistique. Nous avons ensuite dû écarter le sujet qui avait fait du français jusqu'au 'bac', car les résultats 'trop' positifs ne nous permettaient pas de bien évaluer en quoi l'italien a pu aider en compréhension ; par contre, dans ce cas, les erreurs étaient plus significatives, car étant peu nombreuses, elles étaient le reflet d'un point de difficulté. Les trois autres avaient fait du français au collège seulement, ce qui signifie qu'ils n'avaient plus eu de contact avec le français depuis au minimum 6 ans, et leur connaissance du français à l'issue du collège restait élémentaire puisqu'ils ne l'avaient plus jamais pratiqué

depuis, si bien que non seulement leur niveau était plutôt bas, mais l'oubli et le fait de se concentrer sur l'apprentissage d'autres langues avaient en quelque sorte enfoui le français dans les recoins de la mémoire. Ce type d'auditeurs nous semblaient plus aptes à être évalués dans notre expérience sur documents complexes. Nos faux débutants abordaient en effet l'expérience avec au moins en mémoire une relative familiarité avec 'le paysage sonore' du français, même si elle ne se traduisait pas en terme de connaissance effective de lexique ou de structures.

Nous avons ensuite sélectionné deux cas que nous avons approfondis (un auditeur et une auditrice) :

- G., 19 ans, étudiant en première année à Cà Foscari en langues orientales (anglais, japonais),
- C., 26 ans, étudiante en première année à Cà Foscari en Langues et sciences du langage (anglais, espagnol), après des études de droit abandonnées.

5.1.4 Les séances d'écoute et la méthodologie

Vu les difficultés à trouver des heures disponibles pour les séances d'écoute, nous avons eu de 8 à 9 rencontres, regroupées sur deux mois (avril-mai 2003), c'est-à-dire qu'en moyenne, deux documents étaient entendus chaque fois. Les séances étaient entièrement enregistrées. Nous disposons en tout pour les 4 informateurs d'une trentaine d'heures d'enregistrements des séances, ce qui constitue un corpus exploitable en d'autres occasions sur des aspects particuliers.

L'étudiant était averti que nous souhaitions connaître non seulement ce qu'il comprenait mais comment il comprenait, et par conséquent il a été invité à formuler à voix haute ce qu'il pensait. Cette technique tente d'accéder aux stratégies mentales non nécessairement visibles à travers les résultats produits et à l'autoévaluation du sujet : *j'ai compris parce que... je n'ai pas compris parce que...* Toutefois, il est difficile d'être sûr que ce qui a été pensé ou la conduite qui a été suivie ont toujours été verbalisés. L'analyste devra donc essayer également, en partant des résultats, de leurs convergences etc, de remonter aux stratégies, ou à l'absence de stratégies, ce pour quoi il devra tenter de trouver une explication.

Une séance se déroulait de la façon suivante :

1. Audition du document dans son entier, dans les conditions d'un auditeur qui allumerait sa radio à un moment *t*. avec cependant les indications minimales qu'un auditeur français saurait au moment où il allume sa radio et qu'un étranger ne peut pas savoir (par exemple les élections présidentielles, ou le moment de l'année où a été enregistré le bulletin météo)
2. Évocation libre du contenu : de quoi parle le texte, qu'est-ce que vous avez compris ? Comment avez-vous réagi ?
3. Rappel stimulé par un questionnaire écrit de compréhension 'globale', en italien, sous forme de questions à choix multiple ou à réponses brèves fermées visant à identifier la nature du document, les informations principales. Les réponses sont inscrites en vert après la première écoute.

4. 2^e écoute
5. Complément des réponses au questionnaire signalées en rouge.
6. Audition du document par séquences segmentées, autant de fois que l'informateur le demandait. À partir du document 9, le contrôle du lecteur de CD, a été laissé à l'étudiant qui a choisi lui-même la longueur des séquences qu'il réécoutait.
7. Rappel libre pour chaque séquence.
8. a. Rappel stimulé par un questionnaire de compréhension détaillée, en italien, avec soit des questions à choix multiple, soit des questions à réponse contrainte par le texte (un ou deux mots de réponse en italien) pour les documents 1 à 8, b. puis pour les documents 9 à 12, abandon du questionnaire au profit d'une nouvelle reformulation en italien de ce qui a été compris, du type 'traduction consécutive'.
9. Lecture de la transcription écrite donnée sous une forme lisible (sans les hésitations, les faux départs ou les constructions syntaxiques biaisées), et invitation à souligner en vert, les passages qui n'avaient pas été compris à l'oral et qui semblaient clairs en les lisant et à surligner avec un marqueur bleu les mots, expressions ou phrases demeurés opaques même à l'écrit. Nous avons enregistré également les commentaires au fur et à mesure de l'accomplissement de cette tâche.

Les deux premières écoutes avec rappel libre ou stimulé devaient permettre de voir, dans un premier temps, ce qui a été retenu, par rapport à ce qui n'a pas été retenu, en se posant les questions suivantes :

- Est-ce que le genre du texte et le type de texte ont été reconnus ?
- Est-ce que le/les (inter)locuteurs ont été identifiés ?
- Est-ce que le thème général a été dégagé ?
- Est-ce que le but du texte a été perçu ?
- Est-ce que les informations principales ont été saisies ?
- Est-ce que des détails particuliers ont été évoqués ? A quoi correspondent-ils ? Ont-ils une position stratégique dans le texte ?

Rien de bien original ici, puisque tout didacticien est habitué à voir figurer ce type de question comme vérification de la compréhension globale. Seule la dernière question permet de réfléchir sur la prééminence de certaines informations par rapport à d'autres.

En compréhension analytique, il s'agissait de voir l'amplitude de ce qui a été compris, et de faire une analyse des difficultés en mesurant la portée et la nature, et en essayant de trouver des raisons qui puissent les justifier. C'est pourquoi, contrairement au principe qui préconise de faire lire aux élèves à l'avance les questions pour qu'ils sachent ce qu'ils doivent chercher, nous avons choisi une autre technique car nous voulions vraiment voir la réaction première de l'étudiant écoutant le discours.

Le changement de méthodologie mentionné au point 8b a été dicté par l'expérience. Nous nous sommes aperçue, au fur et à mesure des tests que le questionnaire induisait par trop la compréhension, car nécessairement, en posant une question sur un élément Y dont on veut vérifier la compréhension, on introduit dans la partie thématique de

l'item un élément X. Or cet élément X, qui n'avait peut-être pas été compris, devient un acquis dès la lecture de la question. C'est pourquoi, nous avons réintroduit la reformulation en italien, après plusieurs écoutes sur un même fragment. Les didacticiens ont toujours eu une grande méfiance à l'égard de ce qui ressemble de près ou de loin à la traduction, celle-ci ayant été pendant trop longtemps l'unique instrument utilisé pour l'apprentissage des langues à partir de textes littéraires. Mais ici, d'une part, il ne s'agit pas d'une traduction réelle mais plutôt d'une reformulation du sens, avec un très léger différé afin que la mémorisation à court terme reste active, d'autre part nous sommes en intercompréhension, donc dans une dimension où le passage d'une langue à l'autre est non seulement utilisé naturellement mais requis. De fait, la technique s'est révélée plus intéressante pour notre étude diagnostique.

Le texte est écouté par séquences segmentées en suivant son organisation logique. Nous sommes partie du présupposé que si la mémoire peut jouer son rôle avec des auditeurs de langue maternelle incapables de reformuler tout ce qu'ils ont entendu lorsque le nombre d'informations reçues dépasse un certain seuil, ces mêmes francophones en revanche seraient tous à même, si on arrête la radio, de reformuler ce qui vient d'être dit, c'est-à-dire un ensemble d'informations réduites, à condition d'avoir été attentifs bien sûr, puisque le facteur attentionnel est une condition préliminaire. Par conséquent, nous avons opté pour une division séquentielle de dimension réduite impliquant un petit nombre d'informations à saisir. On travaille dans l'ordre du texte, l'ordre de la réception réelle, avec des retours en arrière limités à la séquence entendue. Nous n'avons pas donné la possibilité comme dans l'écrit de se déplacer librement à l'intérieur du document, lors de l'expérimentation. Dans une méthode, cette possibilité bien sûr pourra être envisagée. Lorsque l'informateur a été libre de manipuler le lecteur CD, la longueur des séquences réécoutées a varié, ce qui donne des indications sur la façon dont un apprenant se situe par rapport à la réécoute, et sur l'efficacité de la technique qu'il adopte. Il nous est apparu que la tendance à écouter des séquences trop longues empêchait de saisir les informations plus ponctuelles. Les écoutes par séquences segmentées devaient permettre de voir de plus près comment fonctionnent la compréhension et l'intercompréhension, quelles sont les stratégies activées, et ce qui peut créer des blocages. La comparaison avec l'écrit permettait de prendre la mesure de la plus ou moins grande facilité par rapport à l'oral.

Notre étude est essentiellement qualitative. C'est-à-dire que nous observons des phénomènes, nous essayons de les décrire et de les interpréter, sans pouvoir affirmer avec certitude que chez tous les auditeurs, cela fonctionne de la même façon. En ce sens, nous nous situons à l'intérieur du courant didactique de la Recherche-action (Coonan 2000, F). Certes notre objet n'est pas directement une pratique pédagogique, mais il en constitue le préalable, puisque nous nous appuyons sur nos conclusions pour penser en termes didactiques un projet d'intercompréhension pour l'oral.

5.2 Analyse des résultats

Les séances enregistrées ont été transcrites et figurent dans l'Annexe 2 (www.venus.unive.it/jametmc), à la suite du document analysé correspondant. Pour chaque document, nous donnons le questionnaire proposé avec les bonnes réponses indiquées, puis dans un tableau divisé en trois colonnes 1) une transcription fidèle à 95% de ce qu'a dit l'informateur au moment où il accomplissait sa tâche (nous avons éliminé les hésitations, etc.) 2) une transcription de ce qu'il a dit au moment où il avait le texte écrit sous les yeux et enfin 3) dans la colonne de droite, nous avons reporté nos commentaires interprétatifs. Nous insérons ensuite la traduction à l'écrit sur laquelle l'informateur a indiqué ce qu'il n'avait pas compris à l'oral et ce qu'il a compris en lisant, et ce qui reste opaque même à l'écrit. Nous présentons ici une synthèse de ces observations, selon les deux temps de l'expérimentation : le moment de compréhension 'globale', puis celui de la compréhension plus fine.

5.2.1 Compréhension globale : rappel libre et guidé

Pour la compréhension globale, nous avons en tête - et nous avons prédisposé les questionnaires dans cet esprit - d'observer si la nature du document, les locuteurs, le thème dont on parle, le message qu'on veut transmettre sur ce thème (on pourrait l'appeler le 'macro-rhème') ainsi que les informations macroscopiques étaient perçus. Nous allons passer en revue les 12 documents retenus, en soulignant pour chacun comment les auditeurs se sont 'débrouillés' face à la tâche. Il faut tenir compte du fait que, si on plaçait un auditeur francophone, dans les mêmes circonstances expérimentales, et qu'on lui demande ce qu'il a retenu de ce qu'il a écouté, nous n'obtiendrions pas des réponses uniformes. Nous n'avons pu mener encore cette expérience de contrôle, mais cela pourrait donner des résultats intéressants, sur ce qu'on peut exiger en LE et sur ce qui est effectif en LM !⁴. Le phénomène de mémoire intervient (on oublie), puis de rappel en mémoire car on peut avoir compris, ne pas avoir oublié, mais ne pas penser à dire une information en rappel libre. Enfin, la capacité de synthèse intervient, notamment dans la réévocation libre. Par exemple, pour le document 9 (un débat sur le thème de l'influence des images visuelles violentes sur le comportement des enfants), notre auditeur G. - qui a bien compris - ne prononce pas en rappel libre le mot *violenze*, mais il dit « il tema è il fatto che un bambino possa distinguere il virtuale dalla realtà ». Cela ne signifie pas à notre avis que cet autre aspect n'ait pas été compris, comme le montrera la phase de compréhension analytique. Inversement C. mentionne les *immagini troppo violente*, ainsi que les mots-clés *virtuel* et *réel*, mais elle ne formule pas le thème général. N'a-t-elle pas saisi les liens entre ces trois mots, ou n'a-t-elle pas su ou pensé à l'exprimer ?

⁴ Des études sont actuellement conduites en Suisse sur la compréhension d'émissions télévisées en LM chez des adolescents, après qu'on s'est aperçu que beaucoup d'élèves ne comprennent pas ce qui leur est dit (et donc l'enseignant !) : Soussi A. & al., *Comprendre l'oral n'est pas si facile* (1999), Cahiers du SRED, Service de la recherche en éducation du Département de l'instruction publique du canton de Genève.

5.2.1.1 Observations croisées des performances et stratégies des 2 auditeurs

Nous nous attachons ici uniquement à la première phase de la compréhension telle que nous l'avons instaurée dans l'expérimentation, c'est-à-dire à la somme des informations glanées après une première écoute de l'ensemble du document qui a été suivie d'un rappel libre puis d'un questionnaire, et après une 2^e écoute faite en connaissant le questionnaire. Nous verrons alors se mettre en place des stratégies de compréhension du texte étranger dès cette première phase, que nous retrouverons également dans l'approche en séquences segmentées⁵. Faisons un survol de chacun des documents.

5.2.1.1.1 Document 1. Le bulletin météo

Le genre de discours et le thème ont été reconnus chez les deux informateurs grâce au mot *météo* transparent, et grâce aux noms des régions perçus sur la base de connaissances réactivées (« Ho sentito *Alsace Lorraine*, conosco ho amici »), ou encore des directions comme *sud*, *nord*, qui sont très proches de l'Italien. Mais l'information clé, le 'macro-rhème', à savoir : *beau temps sur toute la France*, n'est pas perçue de façon claire. G. commence par dire qu'il n'a pas entendu d'« adjectifs » négatifs. Sa réponse certaine arrive après une 2^e écoute sur la base du questionnaire. On constate que les réponses au questionnaire sont données en deux temps, d'abord par exclusion de l'item qui ne convient pas (après une seule écoute), puis à la 2^e écoute par choix sur les deux items restants. C. souligne qu'elle a d'abord pensé au mauvais temps, puis au beau temps. Il est exact que dans le texte, une partie des informations concernant la nuit, évoque des températures plus fraîches. Avec l'aide du questionnaire, les informations principales sont repérées, mais sur la base de détails. Ce n'est pas parce qu'elle additionne toutes les informations que C. donne la réponse exacte, à savoir que les températures sont douces, mais parce qu'elle a saisi une seule de ces informations (« ho capito 16,17 gradi da qualche parte, quindi, com'è in primavera ? Piuttosto mite... »). L'influence du questionnaire sur le rappel voire sur l'élaboration de la compréhension s'est fait sentir dès ce premier document.

5.2.1.1.2 Document 2. Présentation des titres du journal (5 nouvelles)

Le genre du document ne pose pas de problème. G. peut même énumérer les différentes rubriques, sans doute en extrapolant à partir de l'activation du schéma discursif 'journal', car il mentionne la *cronaca* dont il n'y a pas d'exemples. C. au contraire privilégie nettement le début du texte, et n'évoque que la politique sur les 5 types de nouvelles entendues. On peut supposer que l'effort cognitif pour la première partie a empêché d'écouter le reste. Seul chez elle le nom de *Arafat* a été entendu et associé à la politique générale.

G. repère un ou deux mots par paragraphe. Les mots repérés sont un nom propre international (*Arafat*), *portrait* à partir de l'anglais, *fasciste* et *carburant* à partir de l'italien, et un nombre *25 000*. À l'aide du questionnaire, les réponses sont données par inférence à partir de ces premiers mots repérés. Par exemple le mot *fasciste* fait inférer qu'il y a des tensions comme cela est explicitement demandé dans la question, ou

⁵ Nous nous référons à nos deux auditeurs avec les lettres G. (le jeune homme) et C. (la jeune fille).

encore à partir du nombre 25 000, G. choisit *manifestation* plutôt que *grève* dans le choix multiple. À une seconde écoute la quantité d'informations repérées augmente, mais un problème d'interférence mémorielle entre deux nouvelles se produit : *manifestation* et *grève*. En outre, on constate une erreur due à un transfert négatif : le mot F.*durée* est compris comme I.*durezza*/F.*dureté* et non I.*durata*. À partir de l'analogie, le sens est reconstruit : 'lamentela per un lavoro difficile'.

Chez C. on voit encore une fois le système des inférences sur la base de schémas. Ayant entendu quelque chose se rapportant aux 'horaires de travail', elle le relie aux questions posées : *grèves* ou *manifestations*, et elle en déduit que les seuls à pouvoir revendiquer sont les *conducteurs de train* et de *camion*, excluant par conséquent *venditori di benzina*. En réalité, le mot *routier* n'a pas été compris, mais le sens l'a été. C'est là un exemple du fait que nous mentionnions dans la partie précédente : un mot peut ne pas avoir été perçu, mais le sens de l'ensemble ne pas en être affecté. Un autre phénomène intéressant à remarquer : le traitement sémantique. C. affirme avoir entendu *petrolio*, or le mot ne figure pas dans le document. Il a probablement été activé par synonymie à partir de *carburant*, ce qui confirme la thèse des réseaux mentaux lexicaux.

5.2.1.1.3 Doc. 3. Reportage sur le bœuf réintroduit après la crise de la vache folle

Chez G., le thème général, à savoir la consommation de viande est compris. Le raisonnement non, puisque seule l'information qui était en incise, à savoir le retrait de la viande, est réévoquée, alors que le thème principal portait sur la réintroduction de la viande, c'est-à-dire le contraire. Y a-t-il eu interférence entre *retour/ritiro* ? Le mot *retour* apparaît en effet dans le titre que nous avons donné au document enregistré, et dans les premiers mots du document où il se réfère toutefois à autre chose, à savoir au fait que la nouvelle précédente traitait de politique extérieure et qu'on revient à un sujet national: *retour en France*. Cela apparaît probable dans la mesure où les consonnes sont identiques. En reconnaissance de mots singuliers, le mot *retour* avait donné lieu au transfert majoritaire sur *rottura* et peu d'exemples de *ritiro*. Mais sémantiquement ici, le mot *ritiro* apparaît plus logique, d'autant plus que le participe passé *retiré* apparaît tout de suite après. À la fin seulement de la phase globale apparaît l'idée de réintroduction de la viande. Dans le questionnaire donné, le mot *œuf* présenté en italien et connu en français a servi de distracteur, mais c'est bien la discrimination auditive qui permet de l'éliminer ('io ho capito sempre *bœuf*'). Le mot *bœuf* en réalité est *manzo*, mais G. choisit l'item *vitello*. Il n'arrive probablement pas à raccrocher *manzo* à un mot perçu dans le discours français, ce qu'il confirme explicitement à la 2^e écoute (« non riesco a capire se è vitello o manzo. E' bovina »). Le fait qu'il y ait des *zones* dans Paris avait été compris dès la première écoute en rappel libre ; puis en rappel avec questionnaire, l'information reliée à ces zones apparaît : la viande a été réintroduite dans certaines zones. On voit ici l'influence du questionnaire sur la compréhension, qui a permis d'orienter la deuxième écoute.

De la même façon, on note chez C. une grande différence entre la première écoute et la deuxième qui a bénéficié de la lecture du questionnaire. Alors qu'en rappel libre, elle a retenu le thème général *bœuf* et le lieu *ristorazione scolastica* (Les mots *restauration scolaire* figuraient dans le document) mais sans comprendre le cœur de la nouvelle à savoir le *retour du bœuf*, à la 2^e écoute guidée, la compréhension se déclenche sur la

base du titre du document – donné par nous-même dans le CD et donc n'appartenant pas au document à proprement parler ! Le mot *retour* connu, permet de déclencher l'inférence : « era stato proibito ». Le mot *arrondissement*, mot culturel, était connu (expérience du monde) et réévoqué immédiatement, il est alors relié au *retour* puisqu'elle comprend que le retour ne se fait pas partout. La chose intéressante à remarquer est que l'information comprise est tout de suite traitée sémantiquement puisque C. ne traduit pas les mots du texte, mais rend compte de l'idée à travers une reformulation : « degli arrondissements di Parigi hanno ancora dei dubbi », au lieu de *Les maires d'arrondissement hésitent encore*, à moins que le mot *maire* n'ait pas été compris. Dans nos deux cas, le 'macro-rhème' est saisi après deux écoutes, à l'aide du questionnaire.

5.2.1.1.4 Document 4. Reportage sur le ski avec interview

Deux des skieurs nommés dans cette nouvelle avaient déjà été introduits dans le document 2, flash infos, par conséquent ils faisaient partie du connu, de même que le thème de la victoire française. G. saisit quelques bribes et reconstruit plus ou moins librement une histoire, sympathique du reste. Il comprend qu'on parle essentiellement d'une skieuse ; il comprend qu'on évoque 'la saison mal commencé' ; il comprend qu'il s'agit d'une interview de la skieuse, mais il l'imagine dans une discothèque en inférant cela de la musique de fond et du mot *cocorico* que nous avons repris du document 2 comme titre du document 4 ! Ce passage curieux du chant du coq à la discothèque s'explique du fait qu'il existe une discothèque célèbre du même nom, d'après les explications postérieures de G. La compréhension a donc pris appui sur le connu de type culturel, et sur des éléments extralinguistiques comme la musique. G. retrouve ensuite le sens de *cocorico* et le relie métaphoriquement à la victoire (par quel mécanisme ? nous ne le savons pas, vu que cette métaphore n'appartient pas au culturel italien, mais déjà dans le doc. 2, l'enthousiasme du mot avait été perçu). De la partie interview, peu d'informations sont retenues, à part *super-belles*, et une information totalement erronée que nous n'arrivons pas à attribuer à une cause précise : le mariage de Laure Péquégnot !

Le même principe de transfert culturel fait demander à C. si le mot *globe*, qu'elle entend et répète, est un journal. À la 2^e écoute, elle rectifie en se demandant s'il s'agit de l'entraîneur, c'est-à-dire qu'elle recadre par rapport au schéma 'ski'. On constate de nouveau le rôle joué par le questionnaire à propos de la question 3 qui a orienté l'objectif de la seconde écoute. Ce n'est qu'après en avoir pris connaissance que C. parle d'une *mort*, en précisant qu'elle avait entendu, mais pas mémorisé. Les mots transparents *carrière*, *apothéose* sont réévoqués. Rien de l'interview de la skieuse n'apparaît, on peut l'attribuer à la difficulté du discours spontané mais aussi au fait qu'aucune question n'avait été prévue non plus. On constate dans cette première phase de l'écoute chez C. le repérage de mots isolés et non reliés, comme 'vingt six ans' /vẽtsizã/ associé à 'ventesima stagione' comme si elle avait entendu *vingt saisons* /vẽsezõ/.

Dans nos deux cas donc, le thème est compris, le macro-rhème ne l'est que pour la 1^e partie - présentative - du document. Le contenu de la partie interview n'a pas été saisi.

5.2.1.1.5 Document 5. Publicité radiophonique avec dialogue théâtral et slogan pour un produit gaz de France, Vissogaz (jeu phonique sur visse au gaz, système à embout vissable)

En rappel libre, les 2 auditeurs reconnaissent la publicité à partir d'indices comme la musique, le numéro de téléphone, l'intonation du slogan pour les deux dernières phrases. Les locuteurs du dialogue et leur fonction sont repérés : la femme cliente et l'homme vendeur. Le bénéficiaire de la publicité est repéré aussi. Par contre le produit dont on fait la publicité n'est pas mentionné en rappel libre. G. comprend toutefois qu'il s'agit de quelque chose de nouveau (activation du schéma 'publicité' + repérage du fait que la jeune femme semble très excitée par la chose, c'est-à-dire que le ton de voix a été décrypté – il était passablement théâtral !). Le questionnaire très général n'a pas ici guidé la 2^e écoute. Cette 2^e écoute est positive pour G. qui procède par accumulation d'informations nouvelles : notamment les mots *parfait/perfetto*, *système de raccordement/sistema di *raccordamento*, ont été reconnus. Notons que le mot italien donné comme équivalent de *raccordement* n'existe pas en théorie (on trouve *raccordo*, o *raccordatura*, mais pas de suffixe *-mento*), mais il n'est pas absurde. Par conséquent, c'est à travers ce 'barbarisme' que fonctionne l'intercompréhension. Pour C. en revanche, elle repère, et répète /vissogaz/ à la 2^e écoute le nom du produit réclamisé, mais pas sa nature. Elle active un schéma à partir de la perception de compliments au début du texte (qui sont du reste implicites) : « probabilmente ha delle cose loro e si è trovata bene », ce qui prouve un traitement sémantique du texte. Toutefois elle ne relie pas le produit gaz à ces 'cose'.

Encore une fois, le genre et le thème général sont compris, le macro-rhème l'est partiellement chez G, ne l'est pas chez C.

5.2.1.1.6 Document 6. Publicité pour un livre de mémoires de Jean-Louis Trintignant

En rappel libre, G. montre une bonne compréhension du message publicitaire : il affirme qu'il s'agit d'un livre d'un acteur de théâtre identifié comme un homme (même si la répétition du prénom par l'étudiant fait penser à une femme : il dit *françoise*, assez éloigné de *Jean Louis*), dont le titre, la *Passion tranquille*, est compris. Un contre sens sur un mot : *gens* compris comme *jeunes/giovani* ; comme on l'a constaté lors de l'expérience des mots singuliers, le mot *gens* n'est pas associé spontanément à *gente*. Mais l'erreur pourrait être due à l'association avec le mot français *jeunes* présent en mémoire, parce qu'il est très courant et qu'il a été très certainement introduit à la scuola media. Par conséquent, il a cru reconnaître *jeune* en entendant *gens*. En outre le mot *jeunes* est plausible contextuellement ici. On remarque que le rappel mnémorique se fait en 'piochant' dans tous les passages du document, en mélangeant des informations du début du milieu et de la fin. La 2^e écoute permet d'engranger et de relier des informations supplémentaires, avec une erreur sur la perception du nombre : 130 devient *trecento* (avec une inversion). G. affirme qu'il y a pour lui une différence entre l'écoute de l'interview spontanée et le reste du document : ce qui nous donne une indication sur la plus grande difficulté des discours spontanés. On peut dire qu'au niveau du rappel global : genre, thème et macro-rhème ont été compris.

C. saisit elle aussi le genre et le message (publicité d'un livre d'un acteur de théâtre). Il est intéressant de remarquer que dans les deux cas, les auditeurs ont

sélectionné ‘acteur de théâtre’ alors que le texte dit *acteur de théâtre et de cinéma*, puis développe l’idée des films. On peut avancer deux explications : le mot *cinéma* ne commence pas par la même consonne, et cela dérange la reconnaissance du mot, Mais le même mot a été reconnu sans problème dans le test des mots singuliers. En fait, la raison est peut-être à chercher du côté de sa position en fin de groupe rythmique : l’attention se porte naturellement vers le début du groupe (un effet de la ligne de déclinaison intonative ?). À la deuxième écoute, C. fait une inférence sur la base d’un faux ami oral : *cachet/ nascondere* qu’elle interprète comme *cachet*, à savoir la commission que reçoit un acteur. Par inférence, elle conclut qu’on parle d’argent, ce qui est faux. Ainsi pour elle, le thème est compris, le macro-rhème (la nature du livre ne l’est pas).

5.2.1.1.7 Document 7. Une chronique sur les influences de la science fiction sur Al Qaida.

Il s’agit d’un texte argumentatif d’opinion. Rappelons rapidement le thème : le Monde, sur la base d’un article du Guardian qui rapportait lui-même la théorie d’un critique russe de science fiction, a publié un article expliquant que Azimov aurait influencé Al Qaida, mais de l’avis du chroniqueur, cette thèse ne tient pas. Ce texte était long (un peu plus de 3’), ce qui est la durée des documents oraux présentés aux certifications du niveau C1 ; il était argumentatif ; il s’agissait d’écrit lu, c’est-à-dire que la structuration des phrases correspond à l’écrit, notamment dans la façon d’introduire des informations sur les personnes dans des incises : autant de facteurs rendant les difficultés probables. Et de fait elles ont été confirmées.

À une première écoute, G. n’a saisi que des bribes sans réussir à tracer un lien : l’existence de deux journaux (le Monde et le Guardian), un journaliste de France Inter. Les noms propres internationaux sont perçus : Al Qaida, et Azimov, par contre seul le prénom russe a été mémorisé (Dimitri). Les rôles des différents personnages n’ont pas été compris. « Non ho afferrato il nodo : forse l’uscita di un libro » (Était-ce parce qu’on parlait de l’écrivain Asimov connu, ou bien parce que le document 6 sur lequel on venait de travailler parlait de cela ?) La même évaluation est faite par C. : « Ho colto pezzettini ma non il succo ». Par contre, le fait qu’il y ait des opinions contrastées est perçu spontanément par les deux auditeurs. C. évoque le mot transparent *ridicule*.

G. demande alors une écoute segmentée, sans questionnaire. On constate en lisant la transcription que le nombre de mots entendus est plus grand (par exemple *science fiction* est entendu, et relié à *scientifique* puis à *fantascienza* (« ma non ho sentito *fanta* »), le passage sur la ‘nouvelle religion’ devient clair, mais aucun lien logique n’est mis en place, au point que G. dise « invece di stringersi, si allarga ». En particulier le lien entre les différents personnages n’est pas clair et les hypothèses infirmées : « Ho capito. Le Monde ha pubblicato un’articolo già scritto (in parte vero), è un’idea di Azimov (morto), ma non riesco a capire come poteva Azimov parlare di Al Qaida. ». L’intention du journaliste cependant est comprise à savoir qu’il conteste la publication du Monde. Comme on le voit, l’écoute segmentée n’a pas apporté d’aide décisive. Les questions cette fois-ci n’aident pas, car elles présupposent une synthèse sur le texte qui n’a pas été opérée. Par conséquent, on n’a pas de réponses pour les questions 3 et 4. Pour C., nous obtenons les mêmes résultats. Une réflexion spontanée de C. montre que la jeune fille cherche à évaluer les raisons de ses difficultés : « non

capisco proprio niente. Forse mi manca troppo lessico ». Mais en réalité de notre point de vue, ce n'est pas tant le lexique qui a manqué que l'impossibilité de retrouver des connexions dans le texte, notamment les liens référentiels concernant les personnages. Or c'est là selon Brown (voir chapitre 3.1) un des critères de difficulté d'un texte : trop de personnages imbriqués.

5.2.1.1.8 Document 8. Une chronique à l'intérieur d'une émission de type entretien.

Il s'agit davantage d'un exposé que de la lecture d'un texte écrit, même si la base a été préparée. C'est un récit, suivant un seul personnage, a priori donc plus facile. G. au moment du rappel libre n'a saisi que quelques éléments de l'histoire. Le lieu - la Bosnie -, un événement - une mort dans une station service -, un personnage qui a été arrêté et s'est évadé, et un thème général - le banditisme de souche musulmane-. Il manque finalement peu pour arriver à saisir le sens général du texte, c'est-à-dire le lien entre les éléments précédemment cités, mais cela n'est pas fait. Dans le questionnaire, la réponse à la question 3 est intéressante : G. sélectionne l'item juste mais non pas sur base linguistique mais paralinguistique « Ho sentito di una telefonata, e l'ha detto con un tono di voce che sembra dire è uno scoop ». La question 4 par contre, implique un contresens, vu que le protagoniste n'est pas mort et que c'est même là le message principal de la chronique, les 'révélations à faire'. Par contre la 2^e écoute ajoute une série d'informations chronologiques sur la vie du jeune homme : le lien avec la Bosnie (soldat des troupes françaises), la conversion à l'islam (mais erreur sur le lieu), le banditisme de retour en France. Toutefois, l'ensemble manque de cohérence, et la fin reste erronée.

C. relie la première phrase du texte (jeunes de Vénissieux, malgré l'introduction qu'elle avait lue) à la suite, et fait des jeunes de V. les acteurs du groupe de banditisme. Sans questionnaire, la compréhension ne progresse pas. Mais avec le questionnaire, apparaît la mauvaise interprétation sur la mort, ce qui est tout de même la macro-structure du texte. On se trouve donc dans une situation où l'ensemble des détails est relativement bien compris, mais un seul détail remet en cause l'ensemble de la validité textuelle du message (en particulier la possibilité de répondre à la question : pourquoi le journaliste parle de Lionel Dumont).

À partir du document 9, nous avons limité l'écoute globale à une seule écoute, favorisant donc l'écoute linéaire, plus riche. Un questionnaire assez général était donné, sans que les questions orientent véritablement la compréhension. De ce fait, les informations sur les erreurs que nous pouvons observer dans cette phase sont moins significatives pour nous.

5.2.1.1.9 Document 9. Débat radiophonique sur le thème de la violence à l'écran

Ce document 9, où plusieurs locuteurs exposent en succession, et sans contraste, leurs opinions, est apparu facile à G. pour sa lenteur « da intelletuali in un certo senso », qui le résume de façon synthétique sans cependant mettre au premier plan qu'il s'agit de discuter de la violence des images visuelles, et difficile à C. « Penso che avessero frasi lunghe e quindi non ci sto dietro ». Toutefois, au rappel libre, elle cite les problèmes de virtuel et réel et d'images violentes. En réalité, elle ne semble

pas, du moins à partir de ce petit compte-rendu oral, avoir moins compris que G. qui apparaît beaucoup plus sûr de lui. Deux styles cognitifs?

5.2.1.1.10 Document 10. Interview par téléphone sur le petit commerce

Le thème traité est la difficulté de survie pour les petits commerçants face aux grandes surfaces. G. rappelle de façon synthétique le contenu du dialogue, comme pourrait le faire un locuteur de LM : qualité des produits, humanité des contacts et du dialogue, qui sont les deux grands arguments du texte. En outre il est capable de rapporter l'exemple de la boulangerie à la démonstration générale. Il exprime toutefois sa perplexité devant le mot *grande surface*, qu'il traduit, *grande superficie*, mais c'est là une expression figée transparente pour la forme et pas pour le sens. Et il bute sur un nom propre *de Nice*, associé à Venise. « E' difficile comunque star al passo » conclut-il. C. au contraire a une perception différente : « Qua ho capito abbastanza ». Toutefois, elle présente l'argument central (*piccoli commerci e grande distribuzione*) et un seul argument secondaire : celui de la qualité.

Genre et thème ne font pas de difficulté. Le macro-rhème est perçu pour G., partiellement perçu pour C.

5.2.1.1.11 Document 11. Entretien sur plateau avec un jeune chanteur

La discussion est assez générale et porte sur le rapport entre la langue et la chanson, et sur l'importance des paroles. G. évoque à nouveau le document en partant de la fin mais il raccroche l'ensemble à une information non présente : la sortie d'un disque. Il est probable qu'il ait extrapolé à partir du schéma 'jeune chanteur' ou bien a-t-il mal entendu et confondu *discours* avec *disque*. La partie finale est à peu près comprise mais pas mise dans la bonne perspective, celle d'une discussion générale, puisqu'il pense que le chanteur parle de son disque. La partie médiane présente l'essentiel. Quant au début, des informations concernant les concerts en Allemagne (transformée en *Suisse* selon peut-être le paradigme 'pays où on parle allemand' par G.) et l'évocation de Yann Tirsén⁶ sont mêlées avec une information de la fin (le public français), mais début et fin tournaient effectivement autour de la notion de public.

C. par contre commence en disant « non ho capito niente ». Elle comprend mieux la partie centrale, notamment à cause de la question de la journaliste (plus nette). C. comme G. comprennent l'inverse sur le rapport entre la voix et la langue, et pensent qu'on peut davantage se laisser aller en français, alors que le chanteur dit le contraire, comme s'ils avaient activé le schéma interprétatif : 'on est plus à l'aise dans sa propre langue'. Le questionnaire était ici un peu plus articulé, on constate que spontanément G. cherche dans le texte le mot de la question 2 : « 2 può essere vero. Ma, non ho sentito la parola *energia* ». Même remarque pour C. qui à la dernière question « il testo è fondamentale » qui était fausse dit : « Non so se l'ha detto ». Cela avait été dit mais sous une autre forme. À la question 2d, la réponse de G. montre qu'il n'a pas perçu la double négation : l'anglais n'est pas quelque chose d'invincible.

5.2.1.1.12 Document 12. L'entretien d'un juge et du mineur qu'elle doit juger

Le juge est enregistré tandis qu'elle émet une sentence à l'encontre d'un jeune délinquant beur. Ce dernier ne sera pas condamné mais bénéficiera de mesures

⁶ Compositeur célèbre depuis la musique du film : *Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain*.

éducatives. G. attribue à la détermination de la femme, qu'il ne reconnaît pas au début comme le juge (il y avait pourtant eu une introduction), la clarté de l'élocution. De fait les informations principales sont évoquées: le nom du garçon, les recommandations, la venue d'une autre personne (avocat ? éducatrice ?), le fait que la prison n'est pas faite pour les jeunes, etc.

C. également évoque plusieurs informations correctes du texte. Il n'y a pas eu ici de contresens. Le juge adopte en effet naturellement un ton didactique devant l'adolescent, qui a favorisé la compréhension globale.

Dans l'ensemble, on peut être relativement satisfait de ces résultats, car au-delà de la différence individuelle, nos deux auditeurs italiens, peu expérimentés, ne sont pas complètement démunis devant un document oral complexe en français. On aurait pu s'attendre à un résultat nul, ce n'est pas le cas. La même expérience dans une langue germanique n'aurait certainement pas donné, à l'oral, les mêmes résultats malgré la présence de zones de transparence que l'on peut exploiter à l'écrit (voir le programme ICE). On constate que le genre du texte est reconnu, que les locuteurs sont identifiés la plupart du temps (sauf le juge à la fin), que le thème général est perçu sauf dans le cas d'un texte difficile où le thème est en fait abstrait (doc. 7) et seuls les sous-thèmes ont été évoqués (Al Qaida, Azimov, science fiction, les deux journaux, mais pas leur lien). Par contre les macro-rhèmes, à savoir ce qu'on dit à propos de ce dont on parle, n'ont pratiquement jamais été compris, à ce niveau-là, sauf dans le cas des messages publicitaires, partiellement du dialogue sur le petit commerce, et du discours du juge.

On observe qu'avec nos auditeurs non expérimentés, à l'issue de ce que les didacticiens appellent la phase de 'compréhension globale', on n'a pas du tout une compréhension globale au sens de perception organique des éléments de rang supérieur du discours, c'est-à-dire des macro-structures de Van Dijk. Prenons l'exemple du doc. 8. Un bon auditeur devrait arriver en compréhension globale à mentionner les informations suivantes : ce reportage raconte l'histoire (superstructure : récit) d'un Français qu'on croyait mort et qui est vivant (macro-structure, avec le macro-rhème) avec les micro-structures suivantes : il s'était converti à l'Islam (première micro-structure), avait dérivé vers le banditisme (2^e micro-structure), était parti en Bosnie où il s'était fait arrêté et s'était évadé (3^e micro-structure). On croyait qu'il avait été tué par les services secrets bosniaques (4^e micro-structure), or il a téléphoné récemment à quelqu'un. (5^e microstructure). Prenons encore un exemple : le reportage sur le bœuf (doc. 3). Ce reportage explique (macro-structure : type expositif) que le bœuf a été réintroduit dans les cantines scolaires (macro-structure). Il y a trois raisons à cela : les efforts pour savoir d'où vient la viande, l'apaisement du climat médiatique, et la nécessité du bœuf dans l'alimentation (1^e micro-structure), et les modalités de réintroduction sont progressives dans les différentes zones (2^e microstructure). Aucun des deux auditeurs n'est arrivé, comme on pouvait s'y attendre, à retrouver les idées-clés des documents. En effet, un tel travail est impossible, car comprendre, ce n'est pas sélectionner quelques informations en les faisant sortir du rang, mais réélaborer l'ensemble de façon synthétique, ce qui est un processus cognitif complexe qui présuppose une saisie progressive des informations

dans leur déroulement temporel. Or cette saisie-là est précisément lacunaire chez un sujet non-natif peu expérimenté même de langue proche.

En fait, la perception du texte, chez nos auditeurs faux débutants, est complètement atomisée, et relevant de la ‘compréhension globale’ au sens classique du terme – qui comme on l’a vu recouvre une sorte d’abstract – il n’y a guère que le genre discursif (une interview, un journal radio, une publicité, etc.), et le thème (à la condition qu’il ne soit pas trop abstrait lui-même) qui sont perçus après deux écoutes. Ce qui ne veut pas dire que rien d’autre ne s’est passé : les auditeurs ont perçu beaucoup d’autres choses, dont ils parlent. Mais ce sont en général des ‘morceaux’ de taille différente, non reliés entre eux. Pour le dire en image, on aurait des électrons (les mots) en quête de noyaux (propositions) et de connexions qui les regroupent en atomes (les micro-structures), en quête de liens avec d’autres atomes pour former des molécules (les macro-structures), en quête de connexion pour former de la matière (superstructure). Ce que l’auditeur étranger débutant perçoit, ce sont des éléments dispersés à n’importe quel niveau de cette structure, ce peut être un électron d’un côté, une molécule de l’autre, une connexion par ailleurs (un lien logique), l’ensemble n’étant absolument pas organique et cohérent. Le concept de ‘compréhension globale’ par contre implique un traitement du texte selon le principe de la cohérence. Il correspondrait en fait plutôt à ce que l’on est capable de faire à la fin du processus de découverte/compréhension du texte, après une activité d’abstraction, c’est-à-dire au moment de la synthèse. C’est pourquoi, il conviendrait sans doute de parler moins d’une ‘compréhension globale’ que d’une ‘compréhension préliminaire’ liée à la première phase de contact avec le discours, dans laquelle les coordonnées situationnelles et le thème sont facilement repérables, et dans une moindre mesure, le genre discursif. À moins que nous n’entendions le terme ‘global’ dans un sens différent, à savoir, une première approche de l’ensemble du texte par opposition à une approche segmentée qui en suit l’ordre et que nous pourrions appeler ‘compréhension linéaire’. Ce sont ces deux derniers termes que nous avons retenus dans les transcriptions des entretiens. Ils se réfèrent donc à la méthodologie, et pas au contenu qui devrait être compris à l’issue de la 1^e phase de travail. Cette distinction pourra avoir son importance au moment de la création d’un iter didactique où on peut se demander s’il est légitime d’essayer de faire retrouver l’essentiel à l’apprenant dès le début du travail.⁷ On en conclut que les questions d’ordre général posées dans le questionnaire ne sont peut-être pas adaptées à cette phase de travail avec des quasi débutants.

Ce qui nous intéresse, maintenant, c’est de savoir de quelle nature sont les bribes qui ont été perçues et comprises, par quel mécanisme elles ont été perçues, si elles ont donné lieu à des erreurs. À quoi s’accrochent donc nos étudiants italophones peu expérimentés pour comprendre au moment de cette première phase de contact avec le discours? Nous ne donnons là que quelques exemples significatifs de quelques processus que nous avons vus en action.

⁷ Par contre, quand il s’agit de testing, c’est-à-dire d’une épreuve calibrée sur ce que tous les étudiants d’un certain niveau devraient pouvoir faire, alors on peut avoir l’ambition de poser des questions vérifiant que l’étudiant a su extraire, au cours de sa lecture ou de son audition, les informations principales, avant de vérifier la compréhension de points de détails. L’esprit, comme on le voit, est totalement différent de celui qui préside à la construction d’une compétence de compréhension, à laquelle nous réfléchissons à travers cette expérimentation.

5.2.1.2 *Le travail de décodage et d'assignation du sens*

Les premiers mots repérés semblent l'être sur la base de leur transparence ou de leur proéminence dans le discours.

5.2.1.2.1 *Le travail d'association avec les congénères*

Au premier contact, il apparaît que s'opère un repérage de type lexical des mots soit immédiatement transparents (*nord, sud* – mais *est* et *ouest* n'ont pas été transparents-, *météo, carburant, fasciste, etc.*), et qui ne posent donc pas de problème, soit reductibles à un mot italien après traitement phonétique et/ou sémantique. Nous donnons un exemple significatif de ce travail de transposition d'une langue à l'autre : le passage de *viande* à *carne* (doc. 3 G.). Le mot français *viande* a été associé à son congénère *vivande*, en appliquant les 'lois' de passage que nous avons vues au chapitre 2. Le mot italien a une extension sémantique supérieure et la restriction de sens sur le mot français équivalent de *carne* a été opérée par élimination des sèmes non-pertinents en fonction du contexte. Il a été montré que ce type de passage serait plus facile à opérer que l'inverse où l'extension du mot de la LM est inférieure à celui de la langue cible (Degache & Masperi, 1998). Parallèlement le mot *bœuf* a été bien perçu puisqu'il est répété par l'auditeur en français et il a été interprété par association (« non so cosa sia, posso pensare che sia di tipo *bovino*») sur la base des connaissances du monde (les différents types de viande ne sont pas très nombreux) et par transfert d'un genre morphologique à un autre dans la mesure où l'italien ne dispose pas d'un nom désignant la viande comestible symétrique de *bœuf* (F.*bœuf* = I.*manzo*). Le mot congénère italien *bue*, qui a tout autant de phonèmes communs que l'adjectif *bovino* avec *bœuf*, n'a pourtant pas été sollicité en mémoire, probablement à cause du signifié italien qui renvoie à l'animal vivant, preuve que l'association se fait sur la base des schémas connus basés sur la LM. À moins que les raisons en soient aussi phonétiques, le /f/ et le /v/ étant apparentés permettait de rapprocher le nom français de l'adjectif italien. Dans ce cas, il s'agissait de mots-clés du document qui ont permis de cerner le thème général dès la première écoute. Lorsque ces premiers mots perçus ne sont pas des mots-clés, cela peut détourner l'attention sur ce qui n'est pas l'essentiel. Le repérage des éléments clés du texte est par conséquent aléatoire.

On a remarqué également que le passage d'une langue à l'autre peut s'opérer même sur la base d'un barbarisme plausible comme **raccordamento* construit sur la base de *raccordement*. C'est un type d'erreur fréquent en traduction du français vers l'italien de la part d'un Français qui subit la pression de sa LM, mais on a vu à l'œuvre plusieurs fois, chez l'italophone, ce même mécanisme qui le conduit à une transposition erronée quant aux règles de l'italien mais pertinente pour le sens.

En miroir, nous avons les mauvaises associations. Il peut s'agir d'une transparence formelle qui ne correspond pas à une symétrie sémantique comme dans le cas de F.*catcher* ≠ F.*cachet* (doc. 6 C) Ce sont des homonymes en français, et l'italien a emprunté au français le 2^e mot qui fonctionne donc ici comme véritable faux ami ; or dans ce contexte précis, il n'était pas absurde de déduire, à partir du schéma culturel activé sur le mot *acteur*, le sens lié à l'argent.

Il peut s'agir aussi d'associations phonétiques erronées comme *durée/durezza* au lieu de *durata*, ou encore la mauvaise discrimination auditive qui fait rapprocher *gens*

de *jeunes / giovani*. De même le mot *retour* a été interprété comme *ritiro*, d'autant plus que le mot *retiré* figurait dans le co-texte immédiat.

5.2.1.2.2 *La perception des proéminences*

La proéminence dans le discours est due le plus souvent à des phénomènes de redondance (comme dans le document 12, *c'est la dernière fois*, ou dans le doc. 9, les mots *violence, images violentes* ou encore dans le doc. 3, le mot *bœuf* ou le *globe* dans le doc. 4 : les auditeurs signalent qu'ils les ont entendus souvent), ou à leur proéminence dans le back ground des connaissances comme les noms propres de gens internationalement connus.

5.2.1.2.3 *La perception des marques prosodiques*

Plusieurs fois, les auditeurs ont mentionné qu'ils n'avaient pas compris le contenu, mais qu'ils avaient perçu l'intonation à laquelle ils attribuent un sens qui ensuite se répercute sur le décodage des mots. Par exemple, dans le document 5, l'enthousiasme de la femme perceptible à son ton, permet de dégager un trait sémantique du produit réclamisé : sa nouveauté. Ou bien dans le document 8, le ton final de l'échange fait penser à l'auditeur qu'il s'agit d'un scoop, mais le contenu du scoop en question n'a pas été saisi, puisque G. fait un contresens. Il apparaît du reste que c'est davantage G. qui ait été sensible à ces marques. Faut-il relier cela au fait que les marques prosodiques pourraient être décodées avant les marques lexicales selon les recherches ? Elles sont en tout cas indépendantes et elles ont une valeur pragmatique.

5.2.1.2.4 *Le travail d'inférences*

Des mots ayant été perçus et reconnus, le travail d'inférences se fait à partir du co-texte et de la connaissance du monde et il permet d'opérer un premier liage sémantique. L'exemple précédent du document 5 sur la sélection d'une information pertinente (la nouveauté) à partir de l'intonation enthousiaste montre que celle-ci a permis d'activer le schéma 'publicité-produit nouveau'. En réalité, c'est surtout lorsque l'inférence ne fonctionne pas qu'on se rend compte de son existence. Quand la compréhension fonctionne, on a plus de difficulté à savoir le cheminement utilisé. Un exemple significatif est celui du chanteur et de son rapport à la langue (doc. 11). Les auditeurs ont compris l'expression *laisser aller*, mais au lieu de comprendre que le chanteur se laisse aller en anglais qui est une langue plus souple du point de vue vocal, ils ont compris qu'il se laisse aller en français, activant leur croyance a priori qu'on est plus 'tranquille' dans sa langue. C'est bien la preuve que l'on convoque, au moment de l'interprétation, des connaissances extra-linguistiques préalables.

5.2.1.3 *Les facteurs de facilitation ou complication*

5.2.1.3.1 *La nature du document*

La réussite de la tâche de compréhension globale ou, pour adopter le terme que nous avons proposé de 'compréhension préliminaire' a dépendu en large mesure de la nature du document. Dans un premier temps, on pourrait classer les documents par ordre de facilité constaté dès les premiers contacts avec les documents :

- documents publicitaires (doc. 5 et 6 : textes courts)
- le discours didactique du juge (doc. 12 : rythme lent, bonne diction)
- les débats ou discussion d'opinion (doc. 9 et 10 : dialogaux moins rapides)
- les reportages radio (doc. 4 et 3 : monologiques, standard, débit rapide)
- l'entretien (doc. 11 : beaucoup d'hésitations, phrases inachevées)
- le flash infos (doc. 2 : densité de l'information)
- la météo (doc. 1 : repérage culturel des noms géographiques)
- le récit de vie (doc. 8 : texte long)
- la chronique argumentative (doc. 7 : texte long, complexe syntaxiquement et sémantiquement).

Première remarque banale : la longueur du document influence le rappel libre.

Deuxième remarque : la position ultime du texte argumentatif, de forme écrite oralisée, ne surprend pas. Ce serait également en LM le type de texte le plus complexe. Par contre, quand l'argumentation est insérée à l'intérieur d'un dialogue, elle est un peu mieux saisie, mais reste difficile comme on le verra.

Troisième remarque : le texte des informations brèves (flash infos) a, dans cette première phase où il est présenté en bloc, l'inconvénient de faire intervenir la mémoire puisqu'il traite de thèmes non reliés sémantiquement. Par conséquent il est difficile, même si l'activation du schéma 'journal radio' aurait pu aider à créer des attentes sur ce qui suit. Mais probablement en LE, cela présuppose un travail cognitif assez lourd que G. a pu faire en se raccrochant à un mot par nouvelle mais que C. n'a pu faire puisqu'elle s'est limitée de prime abord à la première nouvelle.

Nous verrons si la compréhension détaillée confirme ce classement.

5.2.1.3.2 *L'aide du questionnaire*

L'influence du questionnaire sur la compréhension préliminaire a été très importante. Dès le premier document, on a pu constater qu'on pouvait répondre juste à un item alors qu'on n'a pas saisi l'ensemble du sens mais seulement une partie. Par exemple le seul mot *fasciste* (doc. 2) fait inférer qu'il y a des tensions comme cela est explicitement demandé dans la question, et par conséquent une proposition sémantique entière devient transparente. De même, à partir du simple chiffre 25 000, G. choisit *manifestation* plutôt que *grève* dans le choix multiple et une partie du texte s'éclaire. Sans les questions, ces inférences n'auraient pu être faites. Le questionnaire est facilitateur. Nous aurons l'occasion d'y revenir à propos des questionnaires de compréhension linéaire. Ces questionnaires avaient été élaborés sur la base traditionnelle : vouloir dégager les idées-clés. C'est peut-être là aussi une limite, comme nous l'avons suggéré.

Voyons maintenant si ces premières observations seront confirmées au moment de la compréhension de détails.

5.2.2 *Compréhension linéaire : rappel libre et guidé*

Jusqu'au document 9, nous avons suivi la même méthodologie que pour l'ensemble du texte : écoute de la séquence, rappel libre, lecture des questions et réponses, la 2^e

écoute cependant pouvait être suivie de plusieurs autres. À partir du document 9, nous avons demandé une reformulation plus proche de ce que serait une traduction consécutive. Cela nous a permis de mieux voir où se situent les facilités et les difficultés. En effet, avec la première méthodologie, quand l'informateur ne mentionne pas quelque chose, on peut parfois inférer qu'il n'a pas entendu ou pas compris, mais nous n'en avons pas la certitude. Ce défaut est plus limité avec la seconde méthodologie. Nous avons tenté un classement des phénomènes observés et nous donnons à l'intérieur de chaque catégorie les exemples les plus significatifs. Le discours des informateurs sur leur performance orale lorsqu'ils voyaient l'écrit a constitué également un support pour mieux cerner les mécanismes utilisés.

5.2.2.1 *Les transferts positifs*

Nous avons fait l'hypothèse qu'une méthode d'intercompréhension devra stimuler les transferts positifs. Si nous observons dans l'Annexe 2 (www.venus.unive.it/jametmc) les translations écrites sur lesquelles les auditeurs ont travaillé à la fin de chaque séance, nous pouvons nous rendre compte de l'ampleur de ce qui a été compris à l'oral : il s'agit de tout ce qui n'est ni souligné (compris à l'écrit et pas à l'oral), ni surligné (opaque même à l'écrit). Nous avons nous-même complété ce que les informateurs avaient inscrit spontanément en fonction de ce qu'ils avaient dit au moment où ils écoutaient, car nous avons constaté un écart entre le marquage et les performances effectives. Il est donc arrivé qu'ils ne se souviennent plus, en voyant l'écrit, s'ils avaient perçu ou compris tel ou tel mot. On constate qu'en fin de parcours, c'est-à-dire après plusieurs écoutes, les transferts positifs ont probablement existé pour un certain nombre de mots, puisque les passages sans surcharge sont relativement importants. Toutefois les décrire n'est pas aisé, car d'une part, il est rare que l'informateur verbalise ce qui se passe quand il comprend, d'autre part, la reformulation parfois ne s'appuie pas sur les mêmes mots. Enfin, lorsque nous utilisons la technique du questionnaire, nous n'avons pas accès aux mots singuliers. En outre, il est possible que des mots transparents et facilement transférables se perdent dans un ensemble que les auditeurs n'arrivent pas à interpréter. Par exemple dans le document 11, C. ne mentionne aucun élément dans : *mais c'est vrai qu'il y a une part de jeu, une part de mise en scène, une part de ... un peu de théâtre là dedans*. Or le mot *théâtre* lui est connu (cf doc. 6). Ne l'a-t-elle pas repéré dans l'ensemble ? Ne l'a-t-elle pas mentionné parce qu'elle ne le raccrochait à rien ? Par contre G. verbalise qu'il a entendu *théâtre* et *mise en scène*, même s'il ne sait pas interpréter la phrase, preuve que les transferts positifs ont été opérés au niveau de quelques mots, surtout pour le dernier mot non connu. Il n'est donc pas facile de repérer les transferts positifs de lexique.

5.2.2.1.1 *On reconnaît les congénères*

Parfois cependant la reconnaissance des congénères non homophones a été verbalisée. On constate de la sorte que des mots comme *façade* ou *brillant* malgré le changement consonantique ont été reconnus. Les mots *centre*, *information* (malgré les nasales), *directement* sont traduits en italien. Le mot *évalué* (doc. 12) est associé à son

congénère I.*valutare*, le ‘e’ épenthétique étant éliminé comme le prouve la répétition spontanée : « *valué... valutato* ». Nous ne pouvons en établir une liste, mais le degré de transparence sonore, tel que nous l’avons vu au chapitre 2, semble jouer pleinement à ce niveau-là. Une remarque de G. va dans ce sens à propos du mot *directement* : « *sento solo i suoni consonantici, quindi è molto facile dedurre dopo* », ce qui conforte l’hypothèse de l’importance des consonnes dans le décodage. Précisons toutefois que le rapprochement a sans doute été guidé également par le questionnaire où le mot *direttamente* figurait.

5.2.2.1.2. On passe à travers d’autres mots

À travers un mot de la même famille

Dans le doc. 1, *le vent se renforcera*, G. perçoit seulement ‘force’, il en conclut que le vent est fort. Même mécanisme dans le doc. 3, où G. reconduit *inoubliable* à *oublier* qu’il connaît, puis traduit. De même dans le doc. 12, G. rattache *enfant* à *infanzia*, et propose une interprétation correcte : *la prigione non è un posto per l’infanzia ≈ per un ragazzo*. Mais un peu plus loin, alors que le mot est utilisé dans le sens de I.*figlio*, *vous allez prendre votre enfant*, le transfert ne s’opère pas.

À travers un mot calqué sur le français

Nous avons vu le mécanisme à l’œuvre dès le premier contact avec le document 5 (*raccordement*). Dans ce cas, il s’agissait d’un mot morphologiquement non adéquat en italien, mais utile pour l’intercompréhension. Dans le doc. 2, le calque fonctionne sur l’inexactitude sémantique. C. rend compte du verbe *mobiliser/mobilitare* par *si sono mobilizzati e sono in 24 000*. Le faux sens en italien ne bloque pas l’accès au sens général. Par contre, G. utilisera *immobilizzare*, ce qui est tout à fait différent.

Ce phénomène peut aussi aider au niveau syntaxique. Par exemple G. traduit d’abord : *je ne veux pas dire que je ne me sens pas investi par ce que je raconte*, « *che non mi sento investito per quello che racconto* », puis il se corrige « *da quello che racconto* ». Ce sont des exemples de ce type qui légitimeront dans une méthode le principe du ‘droit à l’approximation’.

À travers un mot étranger

Comme nous l’avons vu dans l’expérience des mots singuliers, les auditeurs passent également par une autre langue pour reconnaître un mot. Cela s’est produit pour le mot *magicien* qui a été associé à *magico* à travers le mot anglais *magician* (doc. 4 G.). Le même mot est demeuré opaque pour C. comme il l’a été dans notre test de reconnaissance.

5.2.2.1.3. On utilise l’intonation

Nous avons déjà vu en compréhension globale que l’intonation véhicule du sens. Dans le doc. 12, G. ne comprend pas le mot opaque *feliciter*, mais il perçoit le ton de réprobation, par conséquent il propose *non scherzo* au lieu de *non mi congratulo con te*, exploitant également toutes les informations du contexte. On a vu que l’intonation de type expressif était assez semblable dans nos langues romanes, par conséquent, ce

qui peut être transféré à ce niveau-là l'a été pour G. Dans ce cas précis, en outre, c'est davantage la valeur pragmatique qui compte que le contenu linguistique exact.

Les erreurs en revanche sont plus évidentes. C'est à elles que nous nous attachons maintenant, en essayant de remonter aux stratégies utilisées. Plusieurs cas de figures sont possibles.

5.2.2.2 Repérage des signifiants et pas des signifiés (+ Sa – Sé)

5.2.2.2.1 On entend mais le mot reste opaque

Alors qu'à l'écrit, le signifiant est toujours perçu, ce n'est pas le cas à l'oral où il y a des mots que l'auditeur ne perçoit pas dans le flux sonore, mais il y en a d'autres qu'il discrimine, c'est-à-dire qu'il perçoit, et parfois répète plus ou moins bien, mais sans pouvoir attribuer un sens. C'est ce qui s'est passé avec le mot *printanière* (doc. 1) que C. répète. À l'écrit par contre, le mot redevient accessible en passant par *printemps* qui est connu. Le mot *barrage* dans la phrase : *nous irons sur l'un d(e) ces barrages* (doc. 2) est entendu et répété par G., mais reste opaque (« nous irons è molto chiaro. *Barrage* non so cosa vuol dire ». C. ne mentionne pas le mot, mais comprend à partir du verbe qu'il s'agit d'un lieu « andremo lì » ; dans ce cas on ne peut pas savoir si elle a discriminé le mot ou si elle a fait une inférence sur la base de la structure argumentale du verbe *aller*. De même dans le document 9, *beaucoup s'interrogent* est répété mais l'ensemble demeure opaque. Ce sont là quelques exemples dont l'observateur peut rendre compte à travers la production. Mais le phénomène non verbalisé est certainement plus important. Comment les mots sont-ils isolés dans le flux quand ils ne sont pas connus ? Sur quoi s'appuient les auditeurs inexpérimentés pour tracer les bornes ? Il faudrait approfondir. On verra plus loin que la segmentation n'est pas toujours positive.

5.2.2.2.2 On reconnaît la forme, mais on l'associe à un faux ami

C'est le problème du congénère morphologiquement identique et sémantiquement différent dans ses acceptions. Nous en avons trouvé quelques exemples. Dans le doc. 1, on parle de *vents sensibles*. L'adjectif signifie en français, que les vents sont assez forts pour être perceptibles, par contre en italien, le congénère *sensibile* n'a pas cette acception. G. opère alors une interprétation en cherchant un adjectif pouvant qualifier le mot *vent*, selon sa connaissance du monde et du lexique, et cela le porte à un contre sens : de *sensibile*, il passe à *leggero*, qui possède un sème connotatif commun. Mais *leggero* est le contraire de *assez fort*. Encore une fois, c'est le questionnaire qui va le contraindre à faire une inférence différente, puisque la question 11 contient le mot *fort* en position thématique. N'ayant pas prévu cette interférence, nous n'avions pas posé la question adéquate.

Dans le doc. 2 (infos), les mots *victime de l'usure* désignant Chirac ont parfaitement été perçus, toutefois le sens a été attribué en fonction de l'acception la plus fréquente en italien concernant le domaine de l'argent, et pas sur celle de la fatigue. Ce sens était pourtant curieux appliqué à un chef d'état, mais la pression de la LM a été plus forte. On constate que le passage de *victime* à *vittima* a été naturel, comme nous le prédisions

dans la reconnaissance des mots singuliers. Un peu plus loin, G. entend *mobiliser* qu'il rend par *immobilizzare*, excluant donc *mobilizzare* que C. avait sélectionné. L'interprétation est rendue possible du fait que les médecins sont 25 000 dans les rues. Mais il y a faux sens.

Dans le document 3, c'est le mot *apaisement*, répété, qui est associé à *pays* et pas à *paix*. Dans ce même document, comme il l'explique à partir de l'écrit, G. ne comprenant pas *traçabilité* (un néologisme du reste en français), crée une sorte de mot-valise à partir de *trasporto* + *viabilità*. C'est ce qu'il explique en voyant l'écrit, mais à l'oral il a privilégié *trasporto*.

Dans le document 4, nous avons l'exemple de *régaler* (*me régaler* = divertirmi). Le verbe est associé au bon congénère, *regalare*, qui cependant est un faux-ami (L.*regalare* = F.*offrir*). Aucun des deux auditeurs ne parvient donc au sens. Un peu plus loin, C. confond F.*malheur*/I.*disgrazia* avec I.*malore*. On constate que le passage phonétique de /ø/ à /o/ ne pose aucun problème comme nous l'avions vu en reconnaissance des mots isolés. Le mot *record* qui figure aussi en italien sous forme d'emprunt n'est pas associé à *record* mais à *ricorso*. On peut se demander si le fait que ce soit un mot étranger avec une accentuation sur la 1^e syllabe contrairement au français a empêché le rapprochement..

Dans le doc. 8, G. associe le mot *camarade* à son congénère italien *camerata*, mais du coup *camarade* est interprété comme un groupe de personnes. La question 15 (le problème n'ayant pas été prévu) ne donne pas cette possibilité d'interprétation et par conséquent oriente vers la bonne réponse, que G. formalise à travers un 'barbarisme' : « Non camarade, camerata, camerato, non il gruppo di persone ».

Un dernier exemple dans le doc. 11 qui concerne un cas d'homonymie sonore, dans la phrase: *l'énergie que je dégage les bons soirs*. G. n'entend pas *dégage*, opaque, et interprète *bons soirs* comme la formule de salutation *bonsoir*. Dans ce même document, le verbe *arriver* est, comme on s'y attend, interprété comme verbe de mouvement : *arrivare*

5.2.2.2.3 On reconnaît la forme et on trouve un mot ressemblant en italien non équivalent

Dans le document 2, dans l'expression *la guerre des mots*, *mots* n'a pas été reconnu, et sur la base de la première syllabe, G. a activé sa 'cohorte' de mots jusqu'à sélectionner un mot pouvant être co-occurent avec *guerre*, à savoir *momento*. Dans le document 3, on note l'association entre *confiance* et *conferenza* au lieu de *fiducia* ou encore *partager* est compris comme *partecipare* (doc. 8 G.), *prééminence/prcedenza* (doc. 11 G.) Ces exemples semblent démontrer que le rappel en mémoire fonctionne bien sur le mécanisme de la cohorte privilégiant la première syllabe que les psycholinguistes ont décrit. Dans le document 8, on trouve un autre exemple qui va dans le même sens : *scènes de violence* n'est pas associé à *scene di violenza*, ma *signi di violenza*.

5.2.2.3 Difficultés à percevoir les signifiants (– Sa – Sé, ou – Sa + Sé)

5.2.2.3.1 On ne perçoit pas

Parce que les mots ne sont pas congénères ou sont trop éloignés phonétiquement

C'est essentiellement à partir de ce que disent les informateurs en voyant l'écrit qu'on se rend compte de ce qu'ils n'ont pas repéré à l'oral. Par exemple : *en revanche, d'ailleurs, quand même, même, parfois, quel que soit, n'importe quoi, régulièrement* ne sont pas reconnus, *onze, mairie, maire*⁸, *héros, conteur, empire, roman, façon, entraînement, médecin, développement, cacher, essayer*, etc. n'ont pas été perçus. Une expression comme *élus locaux* est demeurée à l'oral, comme à l'écrit du reste, opaque, bien qu'il s'agisse de deux congénères. Les mots les moins bien reconnus au test du chapitre 2 n'ont pas mieux été reconnus en contexte : *gens, gelée, étude, durée, dégradé*.

À cause du contexte phonétique

Lorsque les nasales sont particulièrement nombreuses se produit comme un brouillage. Par exemple, C.(doc. 9) après plusieurs écoutes ne parvient à reconnaître aucun mot dans la séquence : *pendant longtemps quand on est enfant*. Le mot *pendant* n'était pas connu, mais *quand* et *enfant* l'étaient certainement. De même le mot *incidence* qui a un équivalent italien assez proche n'est pas compris, comme le prouve le commentaire de C. qui répète « *non négligeable ma non so cosa* ». Elle entend l'épithète et pas le substantif qui accumule deux nasales en succession.

À cause du fait qu'on n'arrive pas à faire d'inférences

Dans la première partie du doc. 1. sur la météo, apparaît une publicité, qui sert d'introduction à la rubrique : elle se présente donc sous une forme rare, puisqu'elle associe au titre de la rubrique *météo* une situation sans aucun rapport sémantique avec celle-ci, à savoir l'élevage en plein air des poulets, et elle a donc particulièrement dérangé. Ainsi le mot *poulet* qui pourtant est un congénère pas particulièrement opaque, n'a pas été repéré.

5.2.2.3.2 On entend mal, on n'associe pas

Ce qui est régulièrement mal entendu, ce sont les noms propres, non internationaux, comme on s'y attend, rien ne permettant de raccrocher un référent connu aux sons entendus. Dans le doc. 4 par exemple, les noms de skieurs sont nombreux : « *non sono nomi che sento spesso, dit G, é quindi sono tutti uguali* » ; « *è proprio la memoria dei nomi* », se plaint C. Il faudra plusieurs écoutes pour relier les noms à leurs victoires (Question 1). Le questionnaire sera dans ce cas grandement facilitateur, car ce qui est mal entendu est nécessairement mal stocké en mémoire de travail.

On se rend compte du problème de l'audition/perception lorsqu'il y a une tentative de répétition. Par exemple *beau temps* (doc. 1 G.) est d'abord répété [bu ta], puis à la deuxième écoute, le sens est perçu. Par contre le nom propre *Joël* n'est pas reconnu en tant que tel, et G. dit « *c'è un altro suono simile a bello che non riesco a percepire* ». C.

⁸ Signalons à propos du mot *mairie*, non compris à l'oral, qu'à l'écrit il a été associé à *maggiore* qui est effectivement son congénère, pourtant les deux mots sont éloignés comme si le parcours phonétique avait été reparcouru à l'envers (*maggiore* > *mayore* > *mayre* > *mairie*).

dans le même document perçoit *bouton* au lieu de *beau temps* à une première écoute, puis retrouve le mot français sur la base de la question 3. On constate que *beau temps*, transparent à l'écrit, est composé de deux monosyllabes, dont on a dit qu'ils étaient difficiles à percevoir.

Dans le document 2, le mot *scepticisme* n'est pas reconnu et répété 'sentisisme'. C'est bien la première syllabe qui fait problème. À l'écrit le problème disparaît. Dans le document 10, c'est le mot *conserve* qui n'est pas compris et répété comme [kasɛR]. La nasale n'est pas entendue comme 'on', la finale du mot n'est pas perçue. G. demande l'équivalent italien de *conserve* et dit : « è difficile, mangia la 'n', l'ultima sillaba scompare ».

5.2.2.3.3 *On entend mal, on associe mal*

Dans le document 2, une association amusante a été faite sur le mot *week-end*, d'origine anglaise, qui existe pourtant en italien même s'il est moins fréquent, à cause de la prononciation française: 'ouikène'. Cette fois-ci, c'est la fin du mot qui a fait que G. a cru entendre *semaine*.

Dans le doc. 3, une autre association sur base phonétique amusante : de *crise de la vache folle*, on est passé à *crisi della braciola* (C.), ce qui pour la compréhension pourrait être considéré comme un simple faux sens, sauf que le schéma crise de la vache folle, avec interdiction, débat, permission, ne pouvait plus être activé.

Dans le doc. 4, G. a fait un contresens important en pensant que la jeune skieuse ne veut pas continuer la carrière. Il a entendu : *Je vais pas m'arrêter là-dessus*. Déjà en compréhension globale, il avait parlé de mariage. En écoute segmentée, il dit « non vuole sposare la carriera ». Nous nous demandons s'il n'y a pas eu interférence avec l'anglais (married : m'arrêter là dessus). Dans ce même document, C. fait un contre sens à partir de la mauvaise discrimination : elle entend *plein de choses* ; elle répète *plané choses*, et interprète : « forse ha pianificato qualcosa ». Dans ce cas, c'est la nasale qui n'est pas perçue d'une part, et d'autre part, elle ne pense pas à *pieno* car en italien l'expression idiomatique française n'a pas d'équivalent. Par conséquent, c'est un mot proche ayant les mêmes consonnes *plané* qui est discriminé, même si ce n'est pas ce qui a été entendu. La perception l'a poussée vers une image connue et traitable par association avec l'italien. On a constaté également que le fait qu'il n'y ait pas de déterminant dans ce qu'elle répète ne la dérange pas. Elle s'accroche en fait au lexique ici

Un exemple amusant de mauvaise audition conduisant à une inexactitude par excès de généralisation, nous l'avons dans le doc. 3. Voyant le texte écrit, G. verbalise ce qu'il n'avait pas dit à l'oral, à savoir qu'il a entendu *un an et demi* comme *F.anémie/I.anemia*. Or dans le texte, le thème pouvait marcher, puisque l'on parle de la nécessité du bœuf dans l'alimentation. Par application d'un schéma sur une mauvaise audition, G. a alors considérablement amplifié dans son discours l'argument de la santé.

Dans le document 7 (G.), on constate le problème des nasales qui ne sont pas discriminées. Ainsi *troublant* devient *très blond*.

Les mots *gens /jeunes* posent problème. On l'a vu dans les tests de reconnaissance, cela se confirme en contexte. Dans le document 6 en compréhension globale, *gens*

avait été confondu avec *jeunes*. Dans le document 8, *jeunes* est traduit par *giorno*. Bien qu'étant éloignés des mots italiens correspondants, il est curieux de noter que les auditeurs ont l'impression de comprendre ces mots. Dans le document 12, c'est au tour de *gens* de devenir *chansons* dans la séquence *les gens sont excédés*.

À noter cette association curieuse du mot *film* au mot *figlia*, dans le document 9. En discours, ce mot transparent n'a pas fonctionné comme tel (doc. 9 G.) Un exemple de perception déformée. C. sensible au pronom *on* qu'elle a découvert à force d'écouter nos documents croit le reconnaître dans la phrase : *ils ne font pas la différence*. En réalité le locuteur prononce [infõ] Au niveau de la compréhension générale, l'erreur n'a pas beaucoup de poids.

Le mot *psychique* est perçu comme *specifico* par G. e *fisico* par C. comme dans le test de reconnaissance. À l'écrit le mot est transparent.

Un dernier exemple, G. (doc. 11) entend : *c'est dommage d'être limité par la méconnaissance des langues*, et il croit entendre *è un omaggio alla timidità*.

Un phénomène est à relever, le fait que G. interprète une interjection comme un mot plein. Cela s'est produit finalement moins souvent que nous ne le pensions. Dans la séquence suivante (doc. 12). *en te mettant dans un lieu où on sera sûr que... ben les Marseillais, ils pourront dormir tranquilles*, l'expression soulignée a été comprise comme *balle*.

5.2.2.3.4 On segmente mal

Repérage des unités

Un exemple de mauvaise segmentation dû à la non superposition des congénères nous a longtemps intriguée. G., dans le doc 1, affirmait qu'il faisait 22°, alors que le texte disait 20° : « l'ho sentito chiaramente ». En réalité, la confusion est née du fait de l'homophonie entre le chiffre 2, et le préfixe 'de' dans le mot F.*degré* : [vẽ - dægre] vs [vẽ-dø-gre] Pour G., I.*grado* correspondait à F.*gré* et par conséquent *de* a été rattaché à *vingt* (sans tenir compte du fait qu'en français, le 't' se serait prononcé dans ce cas). Lorsqu'il comprend, devant notre perplexité, que ce doit être *venti*, il fait alors l'hypothèse que *de* est une préposition et dit « ma in italiano, non si dice *venti di grado* ». Le fait que la première syllabe puisse être différente ne lui vient pas à l'esprit. Dans le même document, le mot F.*des gelées*, d'abord non perçu, est relié avec perplexité au mot I.*gelate* donné dans la question. Car ce que C. perçoit, c'est un mot unique qu'elle entend comme *désolé*, c'est-à-dire sans segmenter un article et un nom. Mais du fait de la question, elle dit : « non sono le gelate quelle ? ».

Dans le document 9, la segmentation entre *effet* et *net* ne se fait pas : *a un effet net*, n'est pas compris et répété [fenet] « non riesco a capire se ci sono due parole o una ». (G.)

Liaison et enchaînement

La liaison ou les phénomènes d'enchaînement sont aussi source d'erreur. Par exemple dans le document 4, le groupe nominal *la plus grosse erreur* est répété comme « *la plus grande serreur* », et de « *serreur* », G. arrive à un autre mot français *soirée*, probablement à travers le mot italien *serata*, qui n'est pas dit cependant : « la plus grande serreur, serreur, *soirée*... è velocissimo ».

Dans le document 6 (C.), un problème de segmentation est dû à la liaison : *un_autre personnage* est entendu en appliquant les règles de l'italien : *un nostro personaggio*. La méconnaissance du français ne permet pas à C. d'exclure cette possibilité (jamais de déterminant devant le possessif en français). À partir de là, il y a reconstruction du sens à un niveau plus élevé puisqu'elle pense à une publicité pour devenir acteur.

Un autre exemple du même genre dans le document 8. G. entend : *il a découvert là-bas les horreurs de la guerre*. Il ne segmente pas entre l'adverbe *là-bas* et le déterminant *les*: cela donne « il a découvert la balle, ha scoperto la palla ».

Dans le doc. 12, la liaison bloque tout simplement la reconnaissance des mots dans l'expression *par ton avocat* : « tutto attaccato, troppo attaccato » se plaint C.

5.2.2.4 Difficultés d'ordre syntaxique

L'impression de saisir des mots sans être capable de les relier est très fréquente. À la fin du document 1, C. affirme : « riesco a capire tante parole ma non le collego. Perdo i verbi. Forse perché sono a inizio frase e non sono ancora concentrata ». Cette perception de la langue est intéressante, dans la mesure où elle ne correspond pas à la réalité du document entendu, qui précisément a un fort poids lexical de noms et peu de verbes comme si C. reproduisait un raisonnement métalinguistique préconçu. En outre, l'idée de concentration sur la fin de la phrase contredit un peu ce qui nous semble être plus fréquent, à savoir la concentration au début des mots, des paragraphes, etc. Les difficultés majeures que nous avons rencontrées sont les suivantes.

5.2.2.4.1 Les verbes

Les formes idiomatiques de futur proche et de passé récent ont régulièrement fait obstacle : *ça va me donner envie* (doc. 4), *Pierre Lemarque vient de le dire* (doc. 2). Il est vrai qu'elles sont souvent combinées avec des formes opaques comme *on va arriver* (doc. 12). De même les formes impersonnelles : *il faut, il se trouve que, il s'agit*, qui n'ont pas d'équivalents italiens, ne sont pas identifiées.

Lorsque les deux phénomènes se combinent parfois, par exemple dans le doc. 12, la forme *il va falloir* revient plusieurs fois. Ou elle n'est pas reconnue, ou bien il y a une tentative de la ramener à du connu. Ainsi G. associe la 1^e syllabe à *fare* et la dernière au verbe français F.*voir*/I.*vedere*, ce qui donne : *dovrai far vedere*.

Les temps verbaux ne sont pas perçus généralement sauf le passé composé, car les deux auxiliaires n'ont pas posé de problème du fait probablement que nos auditeurs les connaissaient, sauf dans la forme passive : *il a été jugé* (doc. 8 C.), qui est demeurée opaque.

On constate l'existence d'un faux ami morphologique : F.*je verrai* /I.*vedrò* ≠ I.*verrò* /F.*je viendrais* qui a causé plusieurs fois des confusions. *Nous y reviendrons* est compris comme *rivedremo* (doc. 2)

5.2.2.4.2 Les monosyllabes grammaticaux

La perception défectueuse des monosyllabes grammaticaux, déterminants, prépositions, adverbes courts, a déjà été soulignée par plusieurs chercheurs à l'écrit. À

l'oral, elle semble s'amplifier. Ce sont les démonstratifs qui sont régulièrement surlignés dans les transpositions à l'écrit, les auditeurs indiquant par là qu'ils ne les ont pas repérés à l'oral, et souvent pas à l'écrit non plus. Or les démonstratifs entrent dans les structures clivées : par exemple, *c'est ça qui m'a intéressé* (doc. 6), ce qui a sans doute causé des difficultés même si nous n'en avons pas vraiment la preuve.

La non perception de la préposition *par* a impliqué un contresens total dans le doc. 2 où elle introduisait un complément d'agent dans une forme passive sans verbe : *c'est le portrait de Jacques Chirac par Lionel Jospin*. G. sait que l'on parle de Chirac et de Jospin, les deux seuls noms perçus à la 1^e écoute. À la 2^e écoute, il s'écrie : « Chirac ha attaccato Jospin, ho sentito chiaramente. » : en réalité, il n'a pas perçu l'inversion des actants. Seule la préposition cependant en était la marque, or elle n'est pas transparente avec l'italien.

Dans le document 8, on trouve un autre exemple du fait que les prépositions ne sont pas entendues. C. écoute « *dans une cité à Roubaix* ». Le déterminant et la préposition bloquent l'interprétation coréférentielle en français. C'est en effet différent de : *dans la cité de Roubaix*. L'interprétation non coréférentielle implique la sélection d'une autre acception du mot *cité*, celui de 'quartier populaire périphérique de grande ville avec grands immeubles.' Le fait de ne pas faire attention aux petits mots, combiné au fait que le mot *cité* est dans ce contexte un faux ami, a entraîné l'erreur. Signalons qu'au niveau de la compréhension du document, cela n'avait aucune influence.

5.2.2.4.3 Les négations

Elles entrent elles aussi dans ces petits mots grammaticaux difficiles. Dans le document 8, la forme négative complexe qui marque la restriction : *F.ne plus que = L.soltanto* n'est pas comprise (*il n'avait plus que quelques jours de prison à purger*). C. ne retient que la partie lexicale : *quelques jours de prison*. Devant la question 15 qui introduit plusieurs interprétations, elle dit avoir entendu « *qualche giorno , ma non che doveva uscire tra qualche giorno* ».

Ce même problème de la négation non perçue se retrouve dans le doc. 11, où G. comprend *dans mon discours y a pas des choses très originales* comme *dans mon disque y a des choses très originales*. Le fait que la négation en français oral porte sur le *pas* (non congénère) et pas sur le *ne* a sans doute influencé, de même que peut-être l'activation du schéma : 'si on fait la promotion de son disque, on en parle bien !' C. de même comprendra la phrase *la prééminence de l'anglais n'est pas quelque chose d'inéluctable et d'invincible* avec un contre sens : la presenza dell'inglese è ineluttabile. Or dans ce cas, le *ne* est présent. Mais il fait partie des monosyllabes qui disparaissent. Même difficulté lorsque la négation est regroupée devant un verbe à l'infinitif : *Le premier ministre israélien envisage de ne plus bloquer Yasser Arafat* est compris au contraire comme une affirmation : *il primo ministro sta per bloccare*.

5.2.2.4.4 Problème des structures complexes

Dans le doc. 3, un passage a posé de nombreux problèmes : la structure *si X... c'est en grande partie parce que...* n'a pas du tout été comprise. Tout d'abord la conjonction *si* a été associée à l'adverbe d'affirmation : *si* (C), ce qui fait que la structure pourtant équivalente en italien *se..., è perché*, n'a pas été utilisée. Seuls

quelques mots à l'intérieur sont saisis en bribes. En outre la préposition *en* (une nasale) a été confondue avec l'article (une grande partie), si bien que le groupe nominal a perdu sa valeur d'incise comme groupe prépositionnel. À l'écrit, aussi la traduction proposée a été : *c'è una grande parte. C'est* est directement transposé comme *c'è*. De plus, la question 8 évoquant *i politici locali* a influencé une interprétation vers *grandi partiti*.

On a l'impression générale que les structures passent au second plan dans la compréhension : une conjonction, un relatif peuvent disparaître et la compréhension semble fonctionner par parataxe. Par exemple C. dit à partir de l'écrit qu'elle n'avait pas compris la relative, *au cours de laquelle* (doc. 8). Mais elle a sélectionné l'information importante : un pompiste tué, ce qui suffisait pour interpréter le texte.

5.2.2.5 Les stratégies de compréhension

Au niveau des stratégies utilisées, que constatons-nous ?

5.2.2.5.1 On s'aide du questionnaire

Nous confirmons que le questionnaire active le mécanisme d'inférence comme aide à la compréhension. Cela arrive dans le sens où peu d'éléments sont perçus, mais un seul suffit pour pouvoir répondre, comme nous l'avons vu avec un exemple de compréhension globale. Mais cela est vrai également dans l'autre sens, à savoir, un mot du questionnaire permet de retrouver un mot du document non identifié. Ainsi le mot *vent* (doc. 1-1.8) n'est pas perçu et l'ensemble de la phrase est éliminé à la 1^e écoute. Puis à travers la question 4 (*Da dove viene il vento*), le mot est acquis (« *dalla domanda riesco a capire che il fresco viene dal vento, ma non avevo percepito la parola vento* »). G. fait une inférence sur la base de ses connaissances du monde en associant *vent* et *fraîcheur*, ce qui ne cadre pas avec le document, puis à la 2^e écoute, il repère le mot *sud*. Il en est de même pour le mot *gelée* opaque à la première audition, (comme dans le test de reconnaissance) qui est récupéré à travers la question en italien *gelate*. Dans le document 2, le mot *médecin* a posé des problèmes, comme le rappel libre nous l'a prouvé et comme le test de reconnaissance de mots l'avait prédit, problème que nous n'avions pas anticipé. Le mot *medici* qui n'est pas sélectionné dans le questionnaire global, mis en position thématique dans la question 9 (*Che cosa hanno fatto i medici ? Risposta : una manifestazione*), a éclairé soudain tout un pan du texte : alors que l'auditeur ne possédait que l'information des manifestations.

Voyons l'exemple dans le document 4 de l'adjectif géographique nominalisé *Dauphinoise*, qu'il était important de comprendre puisque du point de vue anaphorique, c'est le mot qui permet de relier la skieuse à sa spécialité (*en slalom pour la Dauphinoise*). Grâce au questionnaire écrit, G. procède par exclusion à la réécoute : « *Jura non l'ho sentito. Jura, Savoie, Pyrénées non...* » puis il reconnaît *Dauphiné*. Sans cela, la compréhension était bloquée. C. reconnaît elle aussi les deux régions en remontant des adjectifs entendus aux régions indiquées dans le questionnaire.

Un dernier exemple enfin, toujours dans ce même document. Malgré la prononciation très rapide, G. réussit à identifier le mot *été* qu'il connaît à partir du mot

estate figurant dans l'item à valider : *Laure P. parla del suo impegno durante l'estate* . À partir de là, le verbe *bossere*, argotique, qui n'est certainement pas identifié, ne pose plus de problème de compréhension puisque la question introduit le terme *impegno*.

5.2.2.5.2 *On active des schémas*

Les schémas, on l'a vu, permettent de ramener ce qu'on entend à un ensemble d'objets et d'actions reliés par l'expérience. Le plus souvent, c'est une aide à la compréhension, mais cela peut aussi la bloquer. Le premier exemple est positif. Dans le doc. 1, le mot *averse* est discriminé et répété, mais le sens n'est pas connu. Mais à partir du mot *nuage*, qui a été compris, G. active le schéma 'pluie', et par conséquent attribue ce sens au mot *averse*. En outre, il est intéressant de remarquer que dans sa justification, il convoque en italien un verbe congénère : « posso pensare che le nubi si riversino su quella zona ».

Dans le doc. 2, le schéma est activé sur la base des connaissances lexicales. C. ne comprend pas le mot *dépôt*, mais elle dispose de *carburant* et de *camionisti*, elle infère : *pompe di benzina*. Le sens n'est pas exact, mais la compréhension fonctionne. L'application de schéma interprétatif sur la base de quelques mots entendus et reconnus est assez fréquente et conduit parfois à des contresens, comme cela a été le cas dans le doc. 2. Connaissant les noms et les opinions de Jospin et Chirac, et n'ayant perçu que le mot *fasciste*, G. reconstruit sur la base de ses connaissances du monde, que seul un homme de gauche peut traiter un homme de droite de fasciste. Or c'était dans le texte l'inverse. Cela sera compris après plusieurs écoutes.

Dans le document 10, le journaliste demande si le fait d'être près d'une grande surface n'a pas un aspect positif pour la petite fleuriste puisqu'il passe beaucoup de gens, sous entendant par là qu'elle aura plus de clients. Cette question n'a pas été parfaitement comprise, de ce fait dans la réponse de la fleuriste, le verbe *attirer* n'est pas reconnu, et C. active le schéma attendu : le supermarché enlève de la clientèle, ce qui provoque un contre sens. Un peu plus loin, la confusion auditive entre *il faut* et *ils font*, implique l'activation d'un autre schéma relevant de la connaissance du monde, à savoir que figure normalement sur les produits leur provenance : 'fanno vedere la provenienza' au lieu de « bisogna guardare da dove viene ».

5.2.2.5.3 *On fait des hypothèses sur la langue*

Les hypothèses se font également sur la base des connaissances métalinguistiques dirions-nous. Cela correspond aussi à des stratégies de type Haut-Bas. Dans le doc. 4. il s'agit de savoir qui est du Dauphiné et qui est de la Savoie. C. cible les deux régions. Puis elle fait des hypothèses sur la langue, sachant qu'elle doit maintenant chercher les marques de genre pour discriminer : « Cambierà l'aggettivo (ascolto) Dauphinoise. Deve essere femminile. Quindi è Laure. » Il est intéressant que soit verbalisé ici ce qu'un locuteur de LM fait automatiquement.

Dans le document 12, G. montre qu'il analyse ce qu'il écoute. Il entend *on va faire signer à ce jeune* et il dit : « on va verbo ce jeune ». C'est la technique du 'machin' préconisée par les concepteurs d'Eurom4 ; dans ce cas, la nature morphologique du mot a été perçue.

5.2.2.5.4 *On reconstruit du sens*

Il est intéressant de noter que les auditeurs essaient de retisser du texte autour des trous. Parfois le texte lui-même autorise ces simplifications. Certains mots opaques sont éliminés sans que la compréhension en subisse un contre coup parce qu'ils sont redondants. C'est le cas dans le doc. 1, *la météo sera très agréable, très printanière en tout cas*, le dernier adjectif est opaque, mais il fonctionne comme une redondance de *agréable*, par conséquent le message passe.

Le poids informatif des éléments de la phrase varie. Ainsi on peut parfois reconstruire du sens sans une partie de la phrase. C'est le cas un peu plus loin dans le même document : *cet après-midi partout en France, les températures afficheront des valeurs très printanières* (1-1.14-16). G. comprend *après-midi* comme sujet, et sélectionne dans le mot *printanière* la connotation positive : « non ho capito l'aggettivo, ma ho capito che è positivo ». Tout le reste semble disparaître. Mais le nœud informatif est préservé, le verbe *afficher* ayant un poids lexical faible. De même dans l'expression *au pied de la chaîne des Pyrénées* n'a été retenu que *Pyrénées*. Le questionnaire ne permettant pas de faire la différence entre *au pied des montagnes* ou *sur les montagnes*, ce n'est qu'à travers l'écrit, que nous avons pu nous rendre compte du court-circuit. Idem pour : *dans le courant de la matinée*. *Courant* est éliminé ; reste *matinée*. Et le sens est là.

Parfois, on retrouve ce qui manque en fonction de l'entourage. Par exemple, dans le doc. 3, le mot *établissement* n'a probablement pas été compris, il n'est jamais mentionné (il y aurait le problème de la 1^e syllabe et celui du sens puisqu'ici on parle d'*istituti scolastici* ≠ *stabilimenti*) ; cependant l'adjectif F.*scolaire* qui l'accompagne suffit à identifier I.*scuola*. C'est ce mot qui sera utilisé par les auditeurs. Ou encore dans le doc. 6, on parle d'un comédien qui a joué dans plus de 130 films. Même si le mot *joué* n'est pas compris, la position qu'il occupe entre *comédien* et *130 films* ne laisse pas beaucoup de possibilités logiques. Par conséquent, la compréhension va fonctionner.

Dans le document 5, nous avons un autre exemple de reconstruction du sens en sautant par-dessus les blancs, mais cette fois-ci, il ne fonctionne pas. C. a transformé *nouvelle table de cuisson au gaz naturel* en *cucina naturale*, à partir du mot F.*cuisson*/I.*cottura*, associé au mot F.*cuisine* plus proche du point de vue consonantique. Le compactage d'informations ici conduit à un faux sens.

5.2.3 *Évaluation finale de la compréhension par document*

5.2.3.1 *Document 1*

Le choix du document est sans doute contestable dans la mesure où l'écoute qui est demandée ne correspond pas à l'écoute sélective prévue pour ce genre de texte. Les questions posées concernaient évidemment le lien entre le temps atmosphérique et les lieux, mais cela nécessitait sans doute une connaissance de la géographie. Il y avait en effet un schéma dans la présentation du bulletin qui progressait par bandes d'est en ouest, et à l'intérieur de chacune du nord au sud. Mais ce schéma était difficile à activer sans doute pour quelqu'un qui ne connaît pas bien la géographie de la France. Toutefois les résultats en fin de parcours n'ont pas été si mauvais, si l'on en juge par la

représentation visuelle sur le plan qui prouve que l'essentiel a été saisi après plusieurs écoutes. La plus grosse difficulté a été le vent, qui venant du sud, était implicitement par le texte, tenu pour responsable des températures agréables, mais cela n'a pas été perçu.

5.2.3.2 Document 2

Globalement il n'a pas donné lieu à une compréhension satisfaisante car les contresens faits étaient substantiels (notamment dans les cas où deux personnages étaient impliqués : Chirac/Jospin, et Sharon/Arafat). La nouvelle sur les barrages des routiers n'a pas été mieux comprise qu'en compréhension initiale avec questionnaire. G. privilégie la fin de la nouvelle, et C. le début. La 3^e nouvelle sur les médecins, une fois le mot clé repéré, a été comprise. En revanche la 4^e ne l'a pas été puisque l'action de Sharon n'est pas saisie (le verbe non reconnu, la négation devant *bloquer* pas entendue. La nouvelle sur le ski est plus abordable, du moins du point de vue thématique : victoire et ski français sont perçus, mais les noms propres sont difficiles (interférence avec l'espagnol *pequeño* pour le nom propre *Pequegnot*, et *cocorico* compris comme nom propre).

5.2.3.3 Document 3

G. comprend qu'on évoque que la viande a été réintroduite à la suite de la crise de la vache folle, il y a un an et demi. Sur trois arguments, il n'en sélectionne qu'un seul, le dernier : la nécessité du bœuf dans l'alimentation sur 3. La fin par contre reste obscure, à part le fait que l'on parle des différents arrondissements de Paris. Pour C. la compréhension est plus limitée. Cependant le questionnaire fournissait toute la trame du texte, et dans les questions, la partie thématique était donnée ; par conséquent, c'est comme si la compréhension d'une partie du texte n'avait pas été vérifiée.

5.2.3.4 Document 4

L'abondance des noms propres dans la première partie a impliqué un temps plus long pour associer les noms et les réussites sportives. Mais le résultat est bon après plusieurs écoutes. La seconde partie a été peu comprise à part l'idée que le résultat est le fruit du travail de la skieuse : c'est peu, même si la charge informationnelle était limitée. Même à l'écrit pour C., il reste de nombreuses zones opaques correspondant en particulier aux verbes.

5.2.3.5 Document 5

La partie slogan est mieux comprise, le message passe. Toutefois, sans questionnaire, la compréhension aurait été à peu près nulle. Les réponses au questionnaire par contre sont satisfaisantes. À l'écrit, les mots *veau*, *déboîtement*, *visser*, *quand même*, *apprendre*, *bien tomber* sont restés opaques.

5.2.3.6 Document 6

Le discours spontané de l'acteur n'a pas été compris. La 2^e partie, qui est la transmission d'informations pure est mieux reçue, ce qui est le but de ce genre de textes informatif-publicitaires. À l'écrit sont restés opaques les mots : *cache*, *essayer*, *peau* : des mots non congénères ou monosyllabes avec évolution phonétique importante.

5.2.3.7 Document 7

C'est le document qui a donné les résultats les moins bons. De fait, la quantité de phrases soulignées en vert sur la transcription le prouve. La raison en est : sa longueur, la complexité du raisonnement impliquant de nombreux personnages intercalés, le thème : une auditrice qui appelle le chroniqueur à propos d'un article du *Monde* qui reprend un article du *Guardian* qui reprend une thèse d'un critique russe à propos d'Asimov inspirant Al Qaida : trop d'enchassements ! À partir des bribes perçues, la reconstruction logique s'est avérée impossible à faire : impossible donc de reformuler la thèse comme il l'a été demandé à la fin du questionnaire ; le commentaire final ayant été : « non ho capito niente ». C'est donc le genre de document à éviter, même si la diction est claire.

5.2.3.8 Document 8

Les parties narratives apparaissent plus claires. Par contre l'argumentation faite sur la base des événements (notamment le rôle des services secrets) n'est perçue chez aucun des auditeurs. Le texte est trop long. À l'écrit, la compréhension est meilleure. Demeurent opaques les formes impersonnelles : *il ne fallait*, *se passer*, *il est question de*, etc.

5.2.3.9 Document 9

La première intervention par téléphone n'a causé aucune difficulté. La seconde non plus, par contre la 3^e celle du docteur, ainsi que les passages présentatifs du journaliste ont dérouté. Pour le journaliste, on peut comprendre puisque la densité d'informations est importante. Le médecin fait également dans son discours de nombreuses digressions, insérées en incises, qui certainement ont perturbé, de la même façon qu'il a été montré que les incises sont difficiles à saisir à l'écrit (Blanche Benveniste, 2004).

5.2.3.10 Document 10

Nous avons constaté une différence entre la performance de G. et celle de C. qui n'a saisi que quelques éléments par-ci par-là, des pans entiers de texte restant opaques. Nous avons constaté que libre de réécouter, elle ne resserrait pas l'écoute à quelques phrases. Cette technique a sans doute eu une influence négative.

5.2.3.11 Document 11

On constate une nouvelle fois que la compréhension orale est assez lacunaire chez C. qui récupère les informations sans difficultés à l'écrit. G. par contre a réussi à saisir 60%. La comparaison avec l'écrit en est la preuve. Il aurait été difficile de résumer la conversation parce qu'il semble que la progression des idées n'a pas été saisie. Du moins chez C.

5.2.3.12 Document 12

Très bien compris par G., le document qui semblait simple et compris dans ses grandes lignes dès les écoutes préliminaires n'a pas donné en réalité dans le détail de bons résultats pour C., alors qu'à l'écrit seuls quelques mots posaient problème.

5.3 Les conclusions de l'expérimentation

Notre expérience était trop vaste, pour donner des réponses précises à toute interrogation. Rappelons que son point d'origine était avant tout didactique : il s'agissait de voir si des discours authentiques oraux pouvaient être proposés à des apprenants quasi débutants dans le cadre de l'intercompréhension. Nous avons relevé un certain nombre de phénomènes de détails, mais il faudrait des expérimentations plus ciblées, pour vérifier les résultats généraux auxquels nous sommes parvenue.

Au niveau du choix des textes, on a vu qu'interviennent le facteur longueur (trois minutes de document sont excessives), le facteur densité d'information (le flash infos n'a pas été facile, malgré la brièveté de chaque nouvelle), le facteur redondance qui rallonge le texte mais en dilue la densité (le document sur la violence est un bon exemple de simplicité sur ce point), la nature du document, le texte argumentatif monologal étant le plus difficile (le document 7 est à proscrire). Nous pouvons maintenir le classement proposé dans le § sur la compréhension globale, en resituant le bulletin météo parmi les documents moins difficiles qu'il n'y paraît.

5.3.1 Comment a fonctionné la compréhension ?

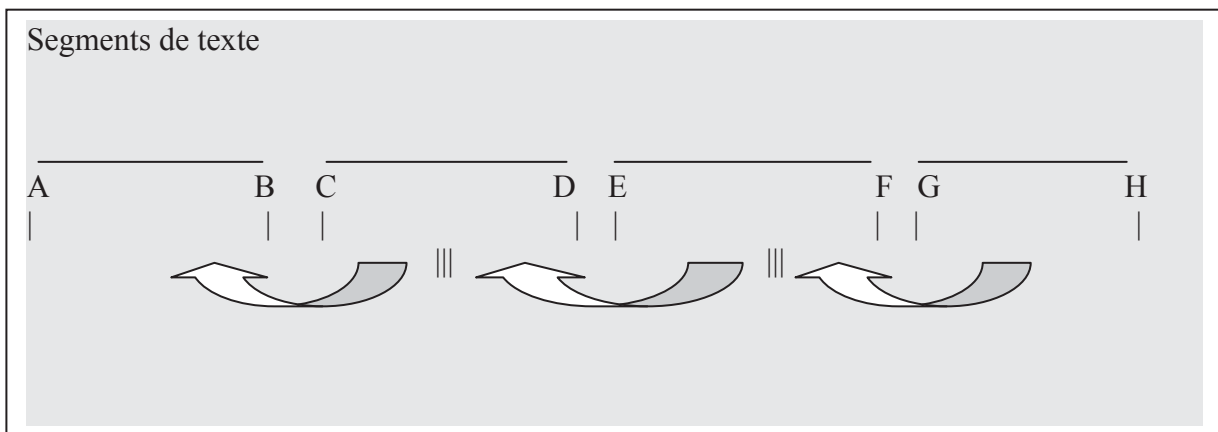
La perception/compréhension semble fonctionner, comme nous l'avons suggéré à propos de la compréhension préliminaire, comme une sorte de jeu de construction sans mode d'emploi. C'est-à-dire que de prime abord sont saisis des éléments correspondant à différents niveaux linguistiques (des mots isolés, des phrases, des énoncés) qui ne sont pas reliés entre eux. À part pour les deux publicités, le bulletin météo, et pour G. également le débat sur la violence ainsi que le discours du juge, où à la fin, on a eu l'impression que l'essentiel du message était passé, dans les autres cas, la compréhension est restée très lacunaire à l'oral. Des transferts positifs peuvent s'opérer, des mots être compris par-ci par-là, mais tant qu'il n'y a pas de ciment, il n'y a pas de message.

5.3.1.1 L'influence de la linéarité du discours

Il semblerait en outre que par rapport à la compréhension écrite où l'apprenant peut se permettre de laisser des blancs car il aura le temps de naviguer dans le texte à loisir, à l'oral, le principe du 'guessing game' fonctionne certes (on fait des prédictions que la suite va valider ou pas), mais sur une dimension textuelle plus réduite, sur ce qui est encore en mémoire, et sur quoi on peut agir. Si on a laissé des blancs en arrière, parce qu'on n'a pas compris, il semblerait que la suite du processus linéaire de compréhension ne permette pas de récupérer en général ce qui manque. Le mouvement de va-et-vient, qui permet de corriger et de compléter à la lumière de ce qu'on vient d'entendre, ne réussit pas à dépasser le contexte immédiat, comme si la mémoire ne pouvait engranger toutes les informations partielles non reliées qui s'effacent. On voit ainsi des autocorrections au niveau immédiat, mais pas avec une portée très longue en arrière. Cela pourrait en effet correspondre à ce qui dit Van Dijk de la nécessité de traiter l'information au fur et à mesure qu'elle nous parvient, ce qu'un auditeur étranger débutant a du mal à faire en général.

On pourrait schématiser ainsi cette compréhension réellement linéaire – qui à notre avis s'oppose à ce qui se passe pour l'écrit où on peut reconstruire plus librement:

Fig. 5.3. Les retours en arrière dans la compréhension orale



Tout retour en arrière se fait sur la portion de texte immédiatement précédente. Observons dans un exemple (fig. 5.4), plutôt positif par rapport à d'autres documents (voir Annexe 2), comment le sens se construit ; nous avons surligné dans le document dans la colonne de gauche les informations non traitées et nous avons encadré les autocorrections dans le discours de G et souligné les problèmes de signification.

Fig. 5.4 Le discours à haute voix ou la compréhension en action

Le document	Le discours de G.
<p>mais:↓ je dirais que de de c(e) point d(e) vue → ® euh↓ c(e) que la: ↓ ® commission euh↓ a rel(e)vé → et qu'ell(e) veut porter comm(e)_information à tous les parents → c'est_un(e)↓ ® un(e)_étude → ® qui était mal connue en / FRAN:c(e) → ® et qui a été poursuivie pendant DIX-huit ans → euh↓ aux:↓ aux_Etats_Unis →</p> <p>et qui montre→ ® que le fait →/ d'avoir vu → pend-↓ pendant un certain temps des imag(e)s → ® Avant huit ans → ® a un_effet net → ,des images télévisées, → a un_effet net → ,qui est certes modest(e), → SUR le comportement → violent → ® euh des plus de dix-huit-↓ des des des PLUS de dix- huit_ans ↓ ®</p> <p>C'est_à dir(e) que si on_est_exposé ↓ ® pendant: LONGtemps quand_on est_enfant↓ euh à:↓ à des_images télévisées → eh bien → ® euh Ç'A un(e)_inciden:c(e) quell(e) que soit votr(e)_origin(e) socia:l(e) → quel que soit votr(e)_environn(e)ment familial → quell(e)s que soient vos caractéristiqu(e)s psychiqu(e)s → ® SUR votre comportement</p>	<p>Ascolto E' quello che io porto, che io so che vi sto per dire è, che vi porta la mia commissione.</p> <p>l'attitude en France, elle a été pour dix-huit ans... no.quello che è stato in Francia per 18 anni...</p> <p>ascolto quello che vi porto oggi è uno studio, non attitudine, che è mal conosciuto <quindi una cosa nuova per la Francia></p> <p>ascolto e che è stato studiato per 18 anni negli US</p> <p>e che mostra che il fatto di guardare le immagini <i>avant 8 ans</i>, dopo gli 8 anni, no, prima la parola 'fenet' non riesco a capire se è una parola o se sono 2. parla dell'effetto della visione di queste immagini nelle persone sopra i 18 anni.</p> <p>ascolto : sull'effetto che la visione di materiale violento porta sugli oltre i 18 anni.</p> <p>Sta parlando dell'effetto delle immagini violente sulle persone che <i>sono state abituate</i> <i>fin da piccole</i> a vederle. FAUX SENS Che il fatto di vedere immagini violenti <i>porta</i> <i>ad avere caratteristiche sociali, cambia la</i> <i>propria indole, la propria persona.</i> CONTRE SENS</p> <p>ascolto Cambia il comportamento. la visione di queste immagini fin da bambini può, non ho capito <i>se aggiunte alle proprie</i> <i>caratteristiche sociali, o se le può</i> <i>cambiare...</i> CONTRE SENS</p>

5.3.1.2 *Lexique vs syntaxe*

Il semblerait en outre que les auditeurs s'accrochent davantage aux racines lexicales qu'aux marques grammaticales, qu'elles soient des suffixes, ou des monosyllabes grammaticaux. Par exemple, dans le doc. 4, G. dit explicitement en voyant le texte écrit : « *avevo capito solo lo sci, non sciatori* ». N'ayant pas saisi une négation à l'oral, il précise « *ne è come una virgola* » (doc. 7). Le temps des verbes n'est en général jamais remarqué, le présent dominant largement dans les transpositions en italien (cf deux exemples dans le passage cité ci-dessus). Les liens logiques sont le plus souvent omis, et lorsque le sens n'est plus déductible par parataxe, il y a blocage.

5.3.1.3 *L'influence des marques de l'oral*

Par rapport aux spécificités de l'oral présentées au chapitre 3, nous ne pouvons pas apporter de remarques vraiment significatives parce que la compréhension a été lacunaire. Toutefois, il nous semble que certaines intuitions ont été confirmées, comme la difficulté que constituent les voyelles nasales, surtout lorsqu'elles se présentent en concentration (doc. 9 : *quand on est enfant*), de même que les 'e' caducs lorsque leur nombre en succession implique des resyllabations difficiles (doc. 10, *c'est le cas de...*). Il conviendrait de vérifier de façon plus précise en ciblant ce qu'on veut mesurer en discours.

Nous ne pouvons rien dire sur les pauses. Lorsqu'il y en avait naturellement comme dans le discours du chanteur, elles n'ont pas eu d'effets apparemment. Mais là encore, il faudrait monter une expérience plus précise, en prenant par exemple un document rapide, et en le faisant écouter par séquences segmentées sans pauses internes avec un groupe, et en séquences segmentées avec pauses internes soulignant par exemple les articulations logiques avec l'autre groupe).

Les ratés du discours (hésitations, répétitions de petits mots) ne semblent pas avoir eu d'incidences. Par exemple le discours de Mme Kriegel qui en présente plusieurs a été bien compris. Une seule fois, nous avons eu une erreur due à la non reconnaissance d'une interjection. Là encore, on pourrait vérifier en prenant un discours authentique, et en l'enregistrant dans une version de type discours lu : même contenu, mais façon d'exposer différente. Par contre, lorsque les hésitations conduisaient à une syntaxe très heurtée comme dans le cas du discours du chanteur, la compréhension s'en est ressentie. La même explication pourrait être donnée pour le doc. 10 où le raisonnement plus heurté de la jeune femme n'a pas toujours été suivi. Toutefois, il s'agit là plus d'une intuition car nous avons peu d'éléments pour de le dire de façon certaine.

Il nous est apparu également que les phrases clivées, ou semi-clivées, les dislocations pouvaient constituer des difficultés. Mais là encore il est difficile d'attribuer à la syntaxe ce qui relève peut-être du lexique, car dans chaque exemple, nous trouvons des mots opaques. Nous pouvons faire l'hypothèse, à vérifier en montant une expérience plus ciblée que lorsque l'ordre de la phrase (perspective linguistique) ou de l'énoncé (perspective communicative) est modifié, la compréhension s'en ressent. En revanche, la vitesse d'élocution est certainement un facteur déterminant, puisque les textes plus lents ont été un peu mieux compris (débat violence, juge).

5.3.1.4 *Les stratégies*

Quant aux stratégies, nous avons constaté :

- des stratégies d'appariement du lexique, selon les critères de ressemblance effective ou reconstruite (voir ci-dessous),
- des stratégies inférentielles sur la base de la grammaire ou du monde,
- la tentative de reconstruire du sens à partir de ce qu'on a.

Les résultats de ces stratégies sont inégaux, et dépendent fortement de la position dans le texte où elles sont appliquées. La même stratégie peut fonctionner en un endroit, et pas ailleurs.

Alors que les performances sur l'écrit sont à peu près équilibrées, nous avons constaté à l'oral que nos deux études de cas se sont révélées correspondre à deux styles d'étudiants, le 'globaliste' qui utilise davantage les mécanismes Haut-Bas, qui reconstruit davantage, même sans reprendre les mots du texte (cf l'exemple ci-dessus) et le 'linéaire' qui privilégie les stratégies Bas-Haut, et se perd plus vite. De fait chez C. la quantité de blancs est supérieure. Mais on constate que G. aussi a un rapport plus aisé à la langue. Peut-être le niveau de départ n'était-il pas exactement le même.

5.3.2 *Comment a fonctionné l'intercompréhension ?*

La ressemblance entre les langues sert de levier pour le décodage d'un certain nombre de mots, mais elle n'est pas apparue déterminante. On voit une très nette différence avec l'écrit. Des passages entiers s'éclairent lors de la lecture. Il suffit d'observer sur les transcriptions écrites à partir desquelles ont travaillé nos informateurs ce qui est surligné en bleu et qui indique ce qui reste obscur après la lecture, tandis que ce qui est souligné indique ce qui a été compris à l'écrit alors qu'à l'oral, c'était obscur. Ce qui est souligné domine largement par rapport à ce qui est surligné. On constate que ce qui n'est pas compris chez G. ne l'est en général pas non plus chez C. qui a plus de difficultés ; il y aurait donc un fond commun correspondant aux nœuds de difficulté : c'est là-dessus qu'il faudrait travailler dans une méthode. On constate aussi que ces nœuds se superposent à ce que nous avons prévu en donnant la transposition des documents en italien, et dans les tableaux de transparence.

Dans le discours oral, la proximité des langues est donc moins perceptible. Mais quand il y a appariement entre un mot français et un mot italien, cela semble se faire en suivant les 'lois' phonétique de passage vues au chapitre 2, ainsi que les stratégies de décodage vues au chapitre 4. Ainsi, à partir d'une première syllabe entendue, l'auditeur cherche dans son répertoire de mots italiens, celui qui commence de la même façon et qui pourrait convenir en contexte. L'autre critère dans le choix du mot congénère est la prééminence des consonnes. Entendant le mot français, il cherche en parallèle un mot italien ayant les mêmes consonnes.

Toutefois, à l'oral, dans le cas de documents complexes, il nous semble que les avantages de la langue maternelle qui permet de décoder des fragments ne sont pas suffisants pour retrouver le sens du discours qui reste trop lacunaire. Certes, l'auditeur repère des mots, en appliquant les 'règles de passage' mais dans l'incapacité en

général à les relier, cela n'est guère utile dans une perspective d'apprentissage. Que peut-il en effet rester en mémoire d'un travail d'écoute de ce genre ? L'utilisation de documents complexes dans une méthode visant à faire acquérir une compétence de lecture ne nous semble pas avoir son équivalent pour l'oral si le but est aussi d'engranger du matériel linguistique pour devenir autonome. Il faudra repenser soit le document complexe en soi, soit penser à une méthodologie progressive, ce qui nous semble plus intéressant.

5.3.3 Quelques observations pour une méthode

5.3.3.1 La technique des retours en arrière

Le problème étant celui de la mémoire, la technique des retours en arrière est bonne, mais elle ne doit pas dépasser une unité sémantique (par exemple une micro-structure). Laisée libre, C. par exemple, ne savait pas limiter son écoute, et par conséquent, ne réussissait pas à se concentrer sur la difficulté.

5.3.3.2 Le support du questionnaire

Les intuitions que nous avons eues dès l'écoute préliminaire se sont confirmées lors de l'étude analytique.

Nous confirmons l'aide apportée par le questionnaire dans la compréhension. Plusieurs exemples ont été mentionnés ci-dessus. Généralement, l'apprenant s'attend à retrouver dans la question des mots du texte, quand il n'en trouve pas, cela le dérange : « Infatti nelle domande non ci sono parole del testo » (doc. 6 G). Les questions posées ainsi ont l'avantage d'orienter l'écoute, de faire faire des inférences, d'aider ainsi l'auditeur à comprendre. Instrument facilitateur de la compréhension, le questionnaire peut jouer un rôle sans doute intéressant dans une méthode, en étant lu avant l'écoute pour orienter l'auditeur et l'aider à se repérer dans la chaîne sonore.

Nous confirmons notre doute sur la validité de ce questionnaire comme test, puisque les réponses peuvent être données non pas sur la base de ce qui a été vraiment compris, mais sur la base d'un seul mot entendu qui correspond à un des items proposés (ex doc. 3 G. « adesso ho sentito *parents*, quindi segno *famiglie* nella domanda 8 »). On a souvent reproché au questionnaire-test de laisser la place au hasard, l'introduction d'un troisième item (par exemple, vrai/faux/on ne sait pas) permettait de réduire ce hasard. Mais le handicap lié aux inférences est rarement souligné. Cela nécessiterait une étude plus approfondie sur la pertinence de ces tests à l'oral notamment dans le cadre des certifications.

En outre, il y a dans les questionnaires un problème sur la formulation des questions elles-mêmes. Il nous semble en effet que nous avons commis une erreur de fond en rédigeant ces questionnaires en nous plaçant du point de vue d'une logique textuelle où on veut s'assurer que les informations nouvelles apportées par le texte sont comprises. C'est ce qu'on fait en LM quand on veut vérifier que le texte lu (rarement entendu, car on travaille peu sur l'oral même en langue maternelle) a été compris. C'est donc là une logique de langue maternelle. Or un auditeur en LE peut ne pas comprendre la partie thématique, qui nous semble un donné. Prenons un exemple dans le doc. 3, question 10. La question était : « Quanti bambini non possono ancora

mangiare manzo: meno del 1%, meno del 10%, più del 10% ». On donne dans la question : qui et quoi, et la question porte sur un détail qui de plus est difficile à saisir. Il aurait fallu poser les questions autrement, pour vérifier les parties linguistiques plus longues. Par exemple : « 11% di bambini non possono fare una cosa ; quale ? » (vérification de l'action). Ou plus généralement encore : « Sentirete 11%. A proposito di che cosa si dà questa percentuale? ». De la sorte, on peut vraiment voir si l'auditeur a saisi ce dont on parle. Ce handicap n'a toutefois pas le même poids aux différents niveaux d'apprentissage.

5.3.3.3 *L'aide de la transcription écrite*

La grande différence entre l'écrit et l'oral nous fait penser qu'il serait inefficace de plonger des apprenants immédiatement dans l'univers sonore sans un support écrit. Il nous est apparu que de même que dans la compréhension de l'écrit, l'oral joue son rôle (Hédiard 1998), de même dans la perception de l'oral, l'écrit apparaît nécessaire, peut-être même davantage.

5.3.3.4 *L'aide extérieure*

Il est arrivé parfois que nous intervenions, et le résultat de ces interventions très rares, qui nous ont comme 'échappé', peuvent faire l'objet de quelques remarques. L'aide a essentiellement consisté en un encouragement à faire des inférences. Nos exemples portent sur le passage à l'écrit, mais on peut imaginer quelque chose de semblable au moment du décodage oral. Par exemple, dans le doc. 1, les deux premières phrases correspondant à la fois au titre de rubrique et à une publicité ont posé problème. C. a reconnu dès la 1^e écoute seulement l'expression *en plein air*. En lisant la phrase, elle progresse, puisqu'elle attribue un sens temporaire à *elevé/elevato*. Nous lui précisons alors que Gers est une région, par conséquent. C. : se concentre alors sur les autres mots et elle associe *farm* à *fermiers* en passant par l'anglais. Devant notre approbation, elle peut s'intéresser aux mots du co-texte qui ont certainement un rapport avec la ferme : elle essaie *puledri* (dont la 1^e syllabe est identique), devant notre absence d'assentiment, elle se replie sur *pollo*. A partir de là, le contexte est suffisant pour changer *elevati* en *allevati*. Nos petites interventions ont guidé le travail d'association et d'inférences. Mais on pressent qu'à l'oral, sans support écrit, ce travail de construction progressive est plus difficile matériellement à mettre en place.

Un autre exemple portant sur l'écrit mais généralisable à l'oral : toujours dans le doc.1, C. ne réussit pas à trouver l'équivalent de l'adjectif *éparse*, pour lequel elle propose *apparse*. Il a suffi de lui dire « se ti dico che *école* è *scuola* » pour que le passage correct s'opère : *sparse*. De même la préposition *autour* n'est pas comprise. Il a suffi de dire : *guarda le consonanti*, pour obtenir : *attorno*.

Enfin, nous sommes intervenue pour infirmer une interprétation. Un petit *non* suffisait pour obliger à continuer de chercher.

C'est sur ce principe que devrait fonctionner l'aide du tuteur : une approbation ou un signe qui invite à poursuivre le travail de recherche, une petite aide sur laquelle raisonner de façon inductive pour retrouver une règle générale. Cela est-il possible dans une méthode d'auto-apprentissage ? Sans doute, si le concepteur prévoit les erreurs à l'avance, mais certaines lui échapperont toujours.

CONCLUSION

Quelques propositions pour une didactique de l'intercompréhension orale

Le présupposé sur lequel reposent toutes les méthodes d'intercompréhension portant sur l'écrit et dont la validité a été démontrée est qu'un locuteur d'une langue romane X, est en mesure d'apprendre à lire et à comprendre des textes authentiques complexes dans plusieurs autres langues romanes en peu de temps. La proximité des langues favorise la reconnaissance des formes et le processus d'induction du sens. À partir d'une zone de transparence perçue spontanément, les méthodes cherchent à accentuer les passages par une réflexion métalinguistique – dépourvue de tout technicisme - que l'apprenant ressent comme nécessaire. L'activation des stratégies d'inférences, c'est-à-dire des processus de type Haut-Bas est préconisée par tous. C'est l'apprenant qui cherche et découvre en étant plus ou moins guidé. La méthode Galanet qui exploite le travail collaboratif sur une plate forme Internet se base sur les mêmes principes d'apprentissage ; ce qui change pour Galanet, c'est la nature des documents écrits, qui sont des produits des intervenants eux-mêmes (par exemple dans les Forum ou les chats). Notre travail avait pour but de voir si les conditions étaient requises pour une intercompréhension de l'oral comme elle est possible pour l'écrit. Au terme de notre parcours, il nous semble avoir quelques données positives pour militer en faveur du développement de l'intercompréhension sur le versant oral.

1) Les présupposés pour l'intercompréhension orale existent.

Notre expérience de reconnaissance de mots singuliers a montré que les présupposés pour l'intercompréhension orale sont là : bien que les signifiants sonores divergent davantage que les signifiants écrits pour des mots congénères, les locuteurs sont en mesure, spontanément et sans connaître la langue cible, d'appliquer des 'règles de passage' de nature phonétique qui leur permettent de reconnaître dans le mot étranger un mot de leur propre langue. Cela pourrait conduire à l'hypothèse d'un indice de transparence sonore, qui pourrait être utile pour élaborer un classement lexical sur lequel s'appuyer au moment de créer des activités d'écoute dans une méthode visant à développer le potentiel de l'intercompréhension. Dans une dimension tout autre, mais tout aussi pratique et réaliste, l'idée de quantifier la transparence lexicale orale entre des langues affines pourrait avoir quelque utilité au sein de l'Union Européenne qui, comme nous l'avions dit en introduction, doit relever le défi des langues à l'intérieur de ses institutions. Si les recherches sur lesquelles elle s'appuie actuellement concernent explicitement la quantification d'un degré de parenté écrite, rien n'empêche de penser qu'une mesure de la transparence sonore pourrait donner des indications pour le choix des langues de travail par exemple. À l'intérieur de chaque groupe linguistique, tous les partenaires pourraient se comprendre en parlant leur langue, faisant fonctionner le mécanisme d'intercompréhension entre langues affines

pour lequel ils devraient tous être préparés, et dans le cas de communication avec des locuteurs d'autres groupes linguistiques, on pourrait choisir une langue d'expression par groupe, celle qui en moyenne est la plus proche de toutes les autres – un indice moyen étant calculé sur la base des mots les plus fréquents. La lourdeur de l'interprétariat devrait en être réduite. Cela, en attendant que l'intercompréhension soit généralisée de façon transversale, c'est-à-dire que l'on puisse comprendre également des langues non-apparentées (ce à quoi s'emploie le projet EuroComRom pensé pour des germanophones ou le projet ICE). Mais ces considérations dépassent notre propos immédiat de nature didactique ; ce dernier en est toutefois un préalable puisqu'il s'agit, en tout état de cause, de développer le plus possible l'intercompréhension.

2) La compréhension, même dans le cadre de l'intercompréhension, n'est pas immédiate et a besoin d'être entraînée.

La reconnaissance sonore n'est cependant qu'un premier pas vers la compréhension, car notre seconde expérience a montré que des auditeurs peu expérimentés, arrivent avec difficulté à comprendre un discours oral complexe, c'est-à-dire à en percevoir le fil conducteur, au-delà de la thématique qui, elle, est d'ordinaire saisie. Spontanément, la compréhension est lacunaire mais elle n'est pas nulle. Comme on l'a vu, les lacunes ne sont pas le résultat d'une sélection consciente ou d'un traitement généralisant du discours, mais ce sont des trous dans le tissu discursif, si bien que ce qui est compris n'est plus relié à rien. Et les écoutes successives n'améliorent pas sensiblement la compréhension (alors qu'à l'écrit, les fréquents retours en arrière permettent une compréhension qui se met en place progressivement.) Toutefois puisque les pré-supposés de reconnaissance sont là, il suffit d'un entraînement adéquat pour suppléer les difficultés inhérentes de tout discours oral : la vitesse et le problème de l'articulation dans la chaîne qui empêchent la segmentation et donc la reconnaissance des unités, alors que ces mêmes unités, à l'écrit, sont largement reconnues. L'entraînement devra porter de ce fait à accélérer les opérations mentales de passage d'une langue à l'autre, puisque le problème est essentiellement l'engorgement de la mémoire à court terme incapable de traiter assez vite l'information dans le déroulement linéaire du discours. Alors qu'un lecteur, y compris dans sa propre langue, peut lire un article vite, sauter un paragraphe et y revenir ensuite, etc., à l'oral, le mécanisme de compréhension est conditionné par le temps, et sans doute un entraînement adéquat devra-t-il en tenir compte : il faut apprendre à traiter l'information en succession - ce qui nous rapprocherait plus d'Eurom4 qui travaille sur une approche linéaire du texte que de Galatea.

3) L'entraînement à la compréhension orale doit être gradué.

Si apprendre à écouter dans le sens du déroulement du discours est le but ultime, il apparaît néanmoins plus productif d'instaurer une progression dans la construction de l'habileté d'intercompréhension.

- *Un entraînement gradué en termes de nature des discours oraux proposés*

Cette constatation implique une divergence par rapport à ce qu'on peut avoir dans les méthodes d'écrit où il n'y a pas de différences majeures entre les textes présentés dans les différentes leçons ou modules. La progression en effet n'est pas faite sur les contenus (de plus facile au plus difficile), mais sur la quantité de ce qui est compris par

l'apprenant au fur et à mesure qu'il avance dans les leçons. Pour l'oral, bien sûr, le premier choix réside dans l'usage du document vidéo ou seulement audio. Nous n'avons parlé dans ce travail que de documents audio, mais dans une méthode, il est évident que le document vidéo apporte motivation et souvent une aide supplémentaire grâce à l'image. Le classement que nous proposons peut convenir néanmoins aux deux genres. Si nous privilégions le document authentique, parce que c'est le seul où l'intonation soit vraiment juste, à moins de disposer d'acteurs de bon niveau – ce qui est assez rare par exemple dans les méthodes d'enseignement de langue – il faudra tenir compte pour une progression :

a) *de la durée du document*. Une minute d'écoute pour un discours qui forme un tout cohérent paraît suffisante. Nous avons vu que les documents de 3 mn sur le même sujet étaient trop longs. Un document plus long, par exemple un débat, peut convenir dans la mesure où il est fractionnable en unités cohérentes de dimension plus réduite (deux interventions distinctes par exemple comme dans le doc. 9).

b) *de la complexité textuelle et informative*. Nous pouvons privilégier au départ des textes comme les messages informatifs (dans une gare, aéroport, magasin, etc.), les publicités où la fonction phatique est contrôlée pour des raisons évidentes de transmission du message et qui sont de ce fait plus claires. Les discours didactiques/expositifs pourraient constituer la seconde catégorie, si on intègre les variables de quantité d'informations et débit. Nous avons vu que le flash infos, expositif, n'a pas été aussi facile que sa brièveté aurait pu le faire supposer. La narration puis l'argumentation viendront ensuite et sont peut-être plus faciles à traiter d'abord dans le discours dialogique, puis dans le discours monologique.

c) *de la complexité linguistique*. C'est le discours lu qui devra être contrôlé, car c'est lui qui peut présenter à l'oral des structures très fragmentées (du type incisives). Celles-ci sont déjà difficiles à saisir à l'écrit et à l'oral elles suspendent davantage encore la linéarité de l'interprétation de la phrase. Il en est de même des discours faits par des gens qui reproduisent, de par leur métier ou leur culture, une rhétorique de l'écrit dans leur façon de parler (ce peut être le cas d'une intervention académique, même au cours d'un discours spontané sans notes, comme pour le médecin du doc. 9). Mais on devra aussi éliminer, comme nous avons dû le faire, tous les discours dont la langue présente des caractéristiques trop marquées de l'élocution spontanée. Si les hésitations (allongements, euh) n'ont pas gêné en elles-mêmes, l'auditeur n'a plus saisi que des mots isolés lorsqu'elles étaient accompagnées de trop de reformulations et de faux départ (comme pour le chanteur). En outre la langue trop familière est à éviter au départ.

- *Un entraînement gradué en termes d'objectifs d'écoute*

Si on souhaite travailler avec de l'authentique dans le but de préparer un apprenant à comprendre un discours qu'il n'entendra qu'une seule fois en situation normale d'écoute, on peut néanmoins proposer des étapes dans la construction de la compétence. On a le choix entre deux parcours. Ou bien pour chaque document oral, on commence par une compréhension préliminaire de l'ensemble, avant de passer à une compréhension approfondie. C'est le choix fait par le CDrom Galatea-Barcelona d'apprentissage du français oral. Ou bien on gradue la difficulté sur l'intervalle que représente la session d'apprentissage: par exemple on commence par faire de l'écoute

de type sélectif sur message bref, puis on propose des discours un peu plus longs, mais on ne demande que de repérer quelques informations. Cela a l'avantage de travailler sur la perception du 'paysage sonore'¹, 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 commence à travailler 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. C'est un peu le principe de la méthode appliquée pour l'écrit à l'Université Nancy II². Parallèlement, la longueur des discours et leur complexité s'amplifient.

4) Un programme d'entraînement à la compréhension orale doit être guidé.

Le guidage, on le sait, est important à l'écrit, mais il n'apparaît qu'à la demande, que ce soit dans les cours en présence ou en auto-apprentissage où l'apprenant sait qu'il peut être guidé. Les tuteurs d'Eurom4 ne simplifient pas la phrase d'emblée, sauf quand ils constatent des flottements. Le 'clic' sur une icône d'aide joue le même rôle. Ainsi, l'apprenant jouit d'une assez grande autonomie.

Mais pour l'oral, il nous semble que le tuteur/concepteur de méthode doit prendre les devants et que l'autonomie aurait pour corollaire une perte de temps dans l'apprentissage. C'est le choix fait dans le CDrom du projet Galatea de l'équipe de Barcelone. Lorsque, s'appuyant sur le document de départ, les auteurs font travailler sur des aspects de phonologie contrastive, ou bien sur les règles de reconnaissance sonore des mots, ils aident à construire en même temps qu'une compétence dans la langue des stratégies cognitives pour faciliter les transferts positifs. Cela nous apparaît inéluctable pour accélérer précisément la reconnaissance des mots. Les activités de segmentation proposées dans Galatea-Barcelona devraient être accentuées, de même que le repérage de mots connus en discours. Tout cela nécessite par conséquent un parcours d'apprentissage construit et cohérent, afin d'aider l'étudiant dans l'élaboration de son savoir-faire et de son savoir.

5) Le développement de la compétence de compréhension orale doit bénéficier de l'aide de l'écrit.

C'est peut-être là le problème le plus épineux. En effet, dans le cadre du développement des compétences séparées, on a vu qu'il est tout à fait possible d'entraîner à la lecture, sans entraîner à l'écoute. Toutefois, tous les concepteurs se sont accordés pour reconnaître l'importance de l'oralisation dans le processus de compréhension écrite. Le texte est toujours entendu au préalable. Les CDrom prévoient sur demande l'oralisation des mots ou des énoncés. Car la subvocalisation est souvent présente dans le déchiffrage de l'écrit, et l'oralisation de la part d'un locuteur de LM permet d'éviter la mémorisation de signifiants sonores créés sur la base de langue maternelle et trop éloignés du réel de la LE, ce qui gêne tout de même

¹ Lhote (1995 B)

² Programme d'apprentissage de la compétence de lecture dans trois langues romanes, proposé par les chercheurs du CRAPEL, dans le cadre de la formation curriculaire des étudiants: 2 h par semaine, 3 textes par séance et des activités de compréhension basée sur les différents types de lecture : lecture repérage, lecture globale, lecture détaillée, vérification à travers des tableaux, texte en désordre, appariement texte/image.

le didacticien même convaincu de l'utilité des compétences séparées ! L'oral sert donc d'outil pour l'écrit.

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 G). En réalité la question de la relation entre écrit et oral peut être vue sous plusieurs angles et on peut envisager trois types d'interaction.

1. Avant de développer la compétence d'intercompréhension orale, ne conviendrait-il pas de développer la compétence d'intercompréhension écrite, puisqu'on a eu la preuve de sa plus grande facilité ? Les apprenants auraient un acquis lexical et grammatical, et concentreraient leur attention sur les aspects sonores de la langue. Du fait de leur place en 2^e position, les activités conçues pour la compréhension orale tiendraient compte des acquis du premier contact avec la LE écrite.

2. Si, au contraire, on décide de développer séparément les compétences réceptives, ne faudrait-il pas exploiter davantage le caractère facilitateur que représente l'écrit ? Par exemple, dans le cas d'un support informatique qui nous semble préférable pour sa facilité d'emploi et pour sa ductilité³, si un passage n'est pas compris, l'apprenant pourrait avoir la possibilité de demander une première aide orale (par exemple, scansion des mots, ou ralentissement de la phrase qui est aujourd'hui possible sans dénaturer la voix⁴, puis une deuxième aide écrite (les mots s'affichent), puis en cas de non compréhension persistante on aurait recours aux techniques décrites ci-dessus pour inciter à faire des inférences (comme cela est fait dans le CDrom de EuroComRom informatique). La technique du sous-titrage peut aussi être exploitée ; nous savons tous par expérience que l'on comprend mieux un film étranger sous-titré dans la même langue. Nous ne discutons pas ici de la multiplicité des techniques possibles, mais du concept à valider, à savoir le support de l'écrit. En outre, l'aide apportée par l'écrit peut également être indirecte, notamment à travers le questionnaire dont nous avons montré le défaut pour l'évaluation, défaut qui devient qualité pour guider le repérage des mots dans la chaîne sonore.

3. Enfin dernière possibilité : une approche intégrée, faisant grandir compétence en lecture et compétence en compréhension orale alternativement et en parallèle, par exemple en construisant des modules autour de documents qu'on retrouve aussi bien sur le versant écrit qu'oral : une publicité sur un journal et à la radio, les informations radio et un article sur le même sujet, etc.). Les informations lexicales iraient de pair. L'oralisation apparaîtra alors légitime à l'écrit et l'écrit légitime pour comprendre l'oral. Ce n'est peut-être pas une mauvaise idée, d'autant plus qu'une limite possible au développement d'une méthode uniquement centrée sur l'oral est le problème de la mémorisation. Comment les étudiants vont-ils fixer leurs acquis s'ils n'ont pas un minimum d'écrit pour pouvoir transcrire sur leur cahier les mots, expressions, phrases qu'ils veulent pouvoir conserver ? Nous ne sommes pas en situation d'apprentissage naturel, mais le temps est compté. Or on souhaite tout de même qu'il y ait progrès dans la compétence de compréhension (savoir-faire), parce qu'il y a progrès dans la connaissance de la langue cible (savoir), et acquisition

³ En classe in praesentia, l'usage des lecteurs de CD ou de cassettes est trop compliqué et imparfait.

⁴ Nous renvoyons au programme WinPitch, développé par Philippe Martin (2005)

d'une méthodologie de travail (savoir apprendre). En fonction de la phase du module dans laquelle on se trouve, versant écrit ou versant oral, on insistera plus sur tel ou tel aspect de la langue, ou sur telle ou telle stratégie liée au mécanisme spécifique de compréhension écrite ou orale.

Des trois solutions, la dernière nous apparaît la meilleure, mais elle implique un temps d'apprentissage supérieur. La seconde toutefois est réalisable aussi, l'écrit servant alors uniquement de support sans prétention quant au développement de la compétence de lecture.

6) Le développement de la compréhension orale fondée sur les mécanismes d'intercompréhension est-il envisageable simultanément sur plusieurs langues ?

Nous terminons sur une question, car nous ne pouvons y apporter de réponse à la suite de notre étude portant sur le couple de langue français/italien. Ce qui nous est apparu comme une richesse pour l'écrit, à savoir l'apprentissage simultané, 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, condition 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. Par exemple pour un Italien, on commencerait par l'espagnol, puis le portugais, pour arriver ensuite au français ?

À l'issue de ce parcours pré-didactique, nous espérons avoir délimité et défini quelques principes qui pourraient fonder une méthode pour l'intercompréhension de l'oral. La partie applicative reste à faire, et comme le sait tout didacticien, c'est au moment de la réalisation qu'il faut maîtriser toutes les données et savoir les articuler sans jamais oublier le côté motivation, moteur de tout apprentissage. Construire un produit valable et cohérent par rapport à ses principes fondateurs et propre à susciter chez l'apprenant l'intérêt envers l'objet qu'il étudie est le défi de tout concepteur.

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAFIE

La bibliographie est thématique ; par conséquent, les renvois à l'intérieur du texte comportent le nom de l'auteur et l'année de parution et une lettre indiquant la section de la bibliographie où apparaît le titre.

A. Linguistique romane

Agard, F. B. (1984), *A course in Romance Linguistics, Voll, A synchronic view*, Washington, Georgetown University Press.

Arcaini, E. (2000), *Italiano e francese, Un'analisi comparativa*, Torino, Paravia-Bruno Mondadori.

Arcaini, E., Fourment Berni Canani M., Lévy-Mongelli D. (a cura di) (1989), *Analisi comparativa francese/italiano. Ricerca Linguistica, insegnamento delle lingue*, Atti del I° convegno internazionale del Do.Ri.F, ottobre 1988, Padova, Liviana Editrice.

Arcaini, E., Fourment Berni Canani M., Lévy-Mongelli D. (a cura di) (1994), *Lingue e culture a confronto. Ricerca Linguistica, insegnamento delle lingue*, Atti del II° convegno internazionale del Do.Ri.F, ottobre 1991, Vol 1, SILTA, Studi Italiani di linguistica teorica e applicata, Anno XXIII, n° 3, Pisa, Edizioni Pacini.

Arcaini, E., Fourment Berni Canani M., Lévy-Mongelli D. (a cura di) (1994), *Lingue e culture a confronto. Ricerca Linguistica, insegnamento delle lingue*, Atti del II° convegno internazionale del Do.Ri.F, ottobre 1991, Vol 2, Do.Ri.F Università.

Bidaud, F. (2002) (a cura di), *Lingua et culture romanze, Didattica e ricerca : quali prospettive ?* Atti del convegno internazionale, Pisa, 11-12 ottobre 2001, Viareggio-Lucca, Mauro Baroni editore.

Brunet, E. (1981), *Le vocabulaire français de 1789 à nos jours d'après les données du Trésor de la Langue française*, Genève-Paris, Slatkine-Champion.

Cortelazzo, M., Zolli, P. (1980), *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Bologna, Zanichelli.

Gougenheim, G. et al. (1956), *L'élaboration du français fondamental I^{er} degré*, Paris, Didier.

Joly, G. (2003), *Précis de phonétique historique du français*, Paris, Armand Colin.

Klinkenberg, J.-M. (1999), *Des langues romanes*, 2e édition. Paris, Bruxelles, Duculot.

Lee, C. (2000), *Linguistica romanza*, Roma, Carocci.

Licari, C. (1992), *I veri amici, lessico comune francese, inglese, italiano*, Bologna, Pitagora Editrice.

Mini, G. (1994), *Parole senza frontiere , dizionario delle parole straniere in italiano*, Zanichelli.

Picoche, J. & Marchello-Nizia, C. (1991), *Histoire de la langue française*, Paris, Nathan.

Picoche, J. (1993), *Didactique du vocabulaire français*, Paris, Nathan.

Picoche, J. (1994), *Dictionnaire étymologique du français*, Les usuels, Paris, Le Robert.

- Pottier, B.** (1997), "La parenté des langues romanes", in Blanche Benveniste C. & Valli A. (coord.), *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*, Le Français dans le monde, Recherches et applications, janvier, Paris, Hachette
- Principato, A. (2000), *Breve storia della lingua francese*, Roma, Carocci.
- Reinheimer, S., Tasmowski, L.** (1997), *Pratique des langues romanes*, Paris, L'Harmattan.
- Rey, A.** (sous la direction de) (1992), « Le français : évolution d'une langue », *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert, 829-837.
- Sala, M.** (1996), *L'unité des langues romanes*, Union latine, Bucarest, Editions Clusium.
- Scampa, P.** (2004), «Des <racines> du français et de leur recensement », Cahiers de lexicologie, n° 85, p.107
- Scampa, P.** (2004), *Les "non amis" de la langue seconde*, Lorgnet M. (sous la direction de.), *L'A-perçu du texte dans la traduction*, Cahiers du R.A.P.T, Torino, L'harmattan Italia,
- Simone, R.** (1997), « Langues romanes de toute l'Europe, unissez-vous ! » in Blanche Benveniste C. & al (coord.), *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*, Le Français dans le monde, Recherches et applications, janvier, Paris, Hachette.
- Vincenzi, G.C.** (1976), *I fonemi del latino volgare e delle lingue romanze*, Bologna, Cooperative Libreria Universitaria Editrice.
- Walter, H.** (1988), *Le français dans tous les sens*, Paris, Laffont.
- Walter, H.** (1997), *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*, Paris, Laffont.
- Zink, G.** (1992), *Phonétique historique du français*, Paris, PUF (3^e édition).

B. Phonétique, phonologie, prosodie

- Astésano, C.** (2001), *Rythme et accentuation en français, Invariance et variabilité stylistique*, Paris, L'Harmattan.
- Barone, C.** (1997), «La 'e muta' del francese : realtà fonetica o artificio fonologico ? », in Bertinetto P. M. & Cioni L. (a cura di), Atti delle VIII giornate di Studio del Gruppo di Fonetica Sperimentale, *Unità fonetiche et fonologiche : produzione e percezione*.18-19 dicembre, Laboratorio di linguistica, Pisa, Scuola Normale Superiore.
- Beeching, K.** (2001), "L'emploi de l'incise à l'oral", in Hintze M.A, Poley T & Judge A (eds), *French accents : phonological and sociolinguistic perspectives*, London, CILT (Center for Information on Language Teaching and Research).
- Calamand, G.** (1987), "Les marques prosodiques du discours ", in Calamand G. (coord.), *Aspects prosodiques de la communication*, Études de Linguistique Appliquée, n° 66, avril-juin, Paris, Didier.
- Candea, M.** (2000), Contribution à l'étude des pauses silencieuses et des phénomènes dits d'hésitations en français oral spontané, thèse de doctorat, Paris III, non publiée. <http://www.cavi.univ-paris3.fr/Ilpga/ed/these/candearesume.rtf>
- Canepari, L.** (2003), *Manuale di pronuncia*. München, Lincom Europa.
- Canepari, L.** (1979), *Introduzione alla fonetica*, Torino, Piccola biblioteca Einaudi.
- Canepari, L.** (1985), *L'intonazione, linguistica e paralinguistica*, Napoli, Liguori Editore.

- Carton, F.** (2001), « Quelques évolutions récentes dans la prononciation du français », in Hintze M.A, Poley T & Judge A (eds), *French accents : phonological and sociolinguistic perspectives*, London, CILT (Center for Information on Language Teaching and Research, 7-23.
- Delais-Roussarie, E.** (2000), “Vers une nouvelle approche de la structure prosodique”, in Laks B, *Où en est la phonologie du français ?*, Langue française, n° 126, mai, Paris, Larousse.
- Delattre P.** (1966), « Les dix intonations de base du français », *French Review*, 40/1, Champaign, Ed. American Association of Teachers of French, p1-14
- Delattre P.** (1951 1^e publication, 1966), “Le jeu de l’E instable intérieur en français”, *Studies in French and comparative phonetics*, The Hague, Mouton, 17-35.
- Delattre, P.** (1966), “La liaison en français, tendances et classification”, *Studies in French and comparative phonetics*, The Hague, Mouton, 39-48.
- Delattre, P.** (1966), *Studies in french and comparative phonetics*. The Hague, Mouton & CO.
- Donohué-Gaudet, M.-L.**(1969), *Le vocalisme et le consonantisme du français*, Paris, Librairie Delagrave.
- Goldman, J.Ph. U.H. Frauenfelder, A.** (1996), «Statistiques lexicales comparatives sur la complexité syllabique, la longueur syllabique et la fréquence d'usage des mots » Séminaire GDR-PRC *Lexique et Communication parlée*. Octobre, Toulouse, France. Disponible sur : http://www.unige.ch/fapse/psycholing/JP/jp_publicis.html
- Guimbretière, E.** (1994), *Phonétique et enseignement de l’oral*, Paris, Didier-Hatier.
- Guimbretière, E.** (2001), «La prosodie : un passage obligé pour la compréhension orale», in Carton F. (coord.), *Oral : variabilité des apprentissages*, Le Français dans le monde, Recherches et applications, janvier, Paris, CLE international, 153-159.
- Lacheret-Dujour, A., Beaugendre, F.** (1999), *La Prosodie du français*, Paris, CNRS édition.
- Léon, P.-R. , Fonagy, I.** (1980), *L’accent en français contemporain*, Montréal, Paris, Bruxelles, Didier.
- Léon,,P.-R.** (1978), *Prononciation du français standard*, Paris, Didier.
- Léon, P.-R.** (1992), *Phonétisme et prononciations du français*, Paris, Nathan.
- Lhote, E.** (1995), *Enseigner l’oral en interaction, Percevoir, écouter, comprendre*, Paris, Hachette.
- Martin, P.** (1999), «L’intonation en parole spontanée», *L’oral spontané*, Revue française de linguistique appliquée, vol IV, décembre, Amsterdam, Editions De Werelt, 57-76.
- Martin, P.** (2004), «Intercompréhension et inférences prosodiques dans les langues romanes», in *Intercompréhension et inférences, Actes du colloque international EuroSem, Reims 2003 Premières journées internationales sur l’InterCompréhension Européenne*, Reims, PUR.
- Martin, P.** (1999), « Prosodie des langues romanes : Analyse phonétique et phonologie », *Recherches sur le français parlé*, Publications de l’Université de Provence, n° 15, 233-253.
- Martin, P.** (2005) "WinPitch LTL, un logiciel multimédia d'enseignement de la prosodie". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*

(*ALSIC*), vol. 8, n° 1. pp. 95-108. http://alsic.u-strasbg.fr/v08/martin/alsic_v08_13-rec7.htm, mis en ligne le 15/12/2005.

Morel, M.-A., Danon-Boileau L. (1998), *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français oral*, Paris, Ophrys.

Nespor, M. (1993, 1994 nuova edizione). *Fonologia*, Bologna, Il Mulino.

New, B., Pallier, C., Ferrand, L., Matos, R. (2001) « Une base de données lexicales du français contemporain sur internet : Lexique », *L'année psychologique*. N° 3, Paris, PUF.

www.lexique.org, site réalisé par Boris New et Christophe Pallier

Redard, F (1989), « Comparaison des systèmes phonologiques de l'italien et du français », in Arcaini & al. (a cura di), *Analisi comparativa francese/italiano*. Ricerca Linguistica, insegnamento delle lingue, Atti del I° convegno internazionale del Do.Ri.F, ottobre (1988), Padova, Liviana, 115-120.

Rossi, M. (1987), « Peut-on prédire l'organisation prosodique du langage spontané ? », In Callamand M. (coord.), *Aspects prosodiques de la communication*, Études de Linguistique Appliquée, n° 66, avril-juin, Paris, Didier Érudition, 20-48.

Rossi, M. (1999), *L'intonation, le système du français : description et modélisation*, Paris, Ophrys.

Thomas A. (1998), « La liaison et son enseignement : des modèles orthoépiques à la réalité linguistique », in Canadian Modern Language Review, Vol 54, n°4, Juin, Toronto, University Press, 543-552

<http://www.utpjournals.com/product/cmlr/544/544-Thomas.html>

Verluyten, S.P. (1988), *La phonologie du schwa français*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamin Publishing Company.

Wioland, F. (1991), *Prononcer les mots du français, Des sons et des rythmes*, Paris, Hachette.

C. La langue parlée

Blanche Benveniste, C. (1991), *Le Français parlé, Études grammaticales*, Paris, Éditions du CNRS.

Blanche Benveniste, C. (1996), «Trois remarques sur l'ordre des mots dans la langue parlée», in Nolkd H & Korzen H (coord.), *L'ordre des mots*, Langue française, n° III, sept., Paris, Larousse, 109-117.

Blanche Benveniste, C. (1997), *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.

Blanche Benveniste, C., Bilger M. (1999), «Français parlé, oral spontané» Quelques réflexions, in *L'Oral spontané*, Revue française de linguistique appliquée, vol. IV-2, décembre, Amsterdam, Editions De Werelt, 21-29.

Cappeau, P. (2001), « Faits de syntaxe et genres à l'oral », in Carton F. (coord.), *Oral : variabilité et apprentissages*, Le Français dans le monde, n° spécial, janvier, Paris, CLE international, 53-61.

Debaisieux, J.-M. (2001), «Vous avez dit « inachevé » ? De quelques modes de construction du sens à l'oral », in Carton F. (coord.), *Oral : variabilité et apprentissages*, Le Français dans le monde, n° spécial Janvier, Paris, CLE international, 53-61.

- Gadet, F.** (1989), *Le français ordinaire*, Paris, Armand Colin Éditeur.
- Gadet, F.** (1997) (coord.), *La variation en syntaxe*, Langue française, n° 115, septembre, Paris, Larousse.
- Kerbrat-Orecchioni, C.** (1999), «L'oral dans l'interaction : une liberté surveillée», *L'oral spontané*, Revue française de linguistique appliquée, vol IV-2, décembre, Amsterdam, Editions De Werelt, 41-56.
- Simone, R.** (1997), «Une interprétation diachronique de la «dislocation à droite» dans les langues romanes», in Gadet F. (coord.), *La variation en syntaxe*, Langue française, n° 115, septembre, Paris, Larousse, 48-61.
- Sornicola, R.** (1981), *Sul parlato*, Bologna, Il Mulino.

D. Langue, discours et compréhension

- Adam, J.-M.** (1990), *Éléments de linguistique textuelle*, Liège-Bruxelles, Mardaga.
- Adam, J.-M.** (1992), *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan.
- Beaugrande, R.-A. (de), Dressler, W. U.** (1984), *Introduzione alla linguistica del testo* ; trad. Italiana a cura di S. Muscas, Bologna, Il Mulino.
- Benveniste, E.** (1966), *Problèmes de linguistique générale I*, partie V «L'homme dans la langue », Paris, Gallimard.
- Bronckart, J.** (1985), *L'analyse de discours*, Genève, Delachaux.
- Brown, G.** (1994), «Modes of understanding», in Brown G. & al. (eds), *Language and understanding*, Oxford, Oxford University Press, 10-20.
- Brown, G.** (1995), *Speakers, listeners and communication, Exploration in discourse analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Brown, G. & Yule G.** (1983) *Discourse analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, (1986), *Analisi del discorso*, Bologna, Il Mulino.
- Brown, K.** (1994), «Syntactic clues to understanding», in Brown G. & al. (eds), *Language and understanding*, Oxford, Oxford University Press, 59-80.
- Charolles, M., Combettes, B.** (1999), «Contribution pour une histoire récente de l'analyse de discours», in Karabédian S (coord.), *Phrase, texte, discours*, Langue française, n° 121, février, Paris, Larousse, 76-123.
- Combettes, B.** (1983), *Pour une grammaire textuelle*, Bruxelles, De Boeck-Duculot
- Conte, M.E.** (a cura di) (1989), *La linguistica testuale*, Milano, Feltrinelli.
- Coseriu, E.** (1998), *Linguistica del testo*, Roma, Carocci. (1997, 1^a edizione La Nuova Italia.
- Ducrot, O.** (1980), *Les mots du discours*, Paris, Edition de Minuit.
- Fillmore, C.J.** (1985, 1991 trad. it.), « La linguistica, uno strumento per l'analisi del discorso », in Corno D. & Pozzo G. (a cura di), *Mente, Linguaggio, apprendimento*, Quaderni del LEND, Firenze, La Nuova Italia, 105-136.
- Galisson, R.** (1987 -1988 sous forme d'articles, 1991), « Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à CCP », *De la langue à la culture par les mots*, 4^e partie, Paris, CLE international, 109-151.
- Grice, P.** (1993), *Logica e conversazione*, Bologna, Il Mulino.
- Halliday, M.A.K.** (1989, 1992 ed. italiana) *Lingua scritta e lingua parlata*, Firenze, La Nuova Italia.
- Halliday, M.A.K., Hasan R.** (1976), *Cohesion in english*, London, Longman.
- Kerbrat Orecchioni, C.** (1996), *La conversation*, Paris, Seuil.

- Kerbrat Orecchioni, C.** (2005), *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin
- Lundquist, L.** (1983), *L'analyse textuelle*, Paris, CEDIC.
- Moeschler, J.** (1985), *Argumentation et conversation*, Paris, Hatier-Didier.
- Moirand, S.** (1983), *Situations d'écrit*, Paris, CLE international.
- Plantin, C.** (1996), *L'argumentation*, Paris, Seuil.
- Sarfati, G.-E.** (1997), *Éléments d'analyse du discours*, Nathan-Université, Paris, Nathan.
- Traverso, V.** (1999), *L'analyse des conversations*, Nathan-Université, Paris, Nathan.
- Van Dijk, T.A.** (1977,), *Text and context, Exploration in the semantics and pragmatics of discourse*, London, Longman.
- Van Dijk, T.A.** (1985, 1991 ed. italiana), « Semantica del discorso », in Corno D. & Pozzo G. (a cura di), *Mente, Linguaggio, apprendimento, l'apporto delle scienze cognitive all'educazione*, Quaderni del LEND, Firenze, La Nuova Italia, 137-177.
- Van Dijk, T.A.** (1989) « Nota sulle macrostrutture linguistiche ». In Conte M.E (a cura di), *La linguistica testuale*, Milano, Feltrinelli, 181-194.
- Vigner, G.** (1979), *Lire du texte au sens*, coll Didactique des langues étrangères, Paris, CLE international.
- Vion, R.** (1992), *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette.

E. Psycholinguistique, linguistique appliquée et compréhension

- Aitchison, J.** (1994), « Understanding words », in Brown G & al. (eds), *Language and understanding*, Oxford, Oxford University Press, 81-96.
- Anderson, A., Lynch, T.** (1988), *Listening*, Oxford, Oxford University Press.
- Anderson, R. C., Pearson, D.P.** (1988), « A schema theoretic view of basic processes in reading comprehension », in Carell, P., Devine, J. and Eskey, D.E. (eds), *Interactive approaches to second Language Reading*, Cambridge, New York, Melbourne, Cambridge University Press.
- Brown, G.** (1990) *Listening to spoken english*, London-New York, Longman.
- Cacciari, C.** (2001), *Psicologia del linguaggio*, Bologna, Il Mulino.
- Cappelli, A, Moretti, L.** (1985), “il lessico nella comprensione degli enunciati”, *Atti del XIX Congresso internazionale, Dalla parte del ricevente*, SLI 1988, Roma, Bulzoni, 135-142.
- Cornaire, C.** (1998), *La compréhension orale*, Paris, CLE international.
- Crystal, D.** (1987 Cambridge University Press, 1993 ed. italiana), «La percezione del parlato», *Enciclopedia delle scienze del linguaggio*, Bologna, Zanichelli. 145-148.
- Danesi M.** (1988), *Neurolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana editrice.
- Devescovi, A., Mereu, L.** (1985), “Sui rapporti tra linguistica e psicologia nello studio della comprensione delle frasi : conflitto o cooperazione?”, *Atti del XIX Congresso internazionale, Dalla parte del ricevente*, SLI 1988, Roma, Bulzoni, 83-94.
- Dressler, W. U.** (1985), “ La semiotica del ricevente e i parametri universali della Fonologia/Morfologi Naturale”, *Atti del XIX Congresso internazionale, Dalla parte del ricevente, percezione, comprensione, interpretazione*, SLI 1988, Roma, Bulzoni, 5-22.
- Gaonac'h, D., Larigauderie, P.** (2000), *Mémoire et fonctionnement cognitif, la mémoire de travail*, Paris, Armand Colin.

- Garnham, A.** (1994), « Psychological processes and understanding », in Brown G & al. (eds), *Language and understanding*, Oxford, Oxford University Press.
- Godijns, R. M., Fabbro, F.** (2002), “The role of working memory in Oral translation. Experience based on the token test”, *Perspectives on interpreting*, ed. by Garzone G., Mead P., Viezzi M., Forli, Clueb.
- Goodman, K.** (1988), « The reading process », in Carell, P., Devine, J. and Eskey, D.E. (eds), *Interactive approaches to second Language Reading*, Cambridge, New York, Melbourne, Cambridge University Press, 9-21.
- Gran, L.** (1999), « L’interpretazione simultanea : premesse di neurolinguistica », in Falbo, Russo & Straniero Sergio eds, *Interpretazione simultanea e consecutiva*, Hoepli, 207-227.
- Gremmo, M.J., Holec, H.** (1990), « La compréhension orale : un processus et un comportement », in Gaonach D (coord.), *Acquisition et utilisation d’une langue étrangère. L’approche cognitive. Le Français dans le Monde*, Recherches et applications, Paris, Hachette, 30-40.
- Guimbretière, E.** (2001), « La prosodie : un passage obligé pour la compréhension orale », in Carton F. (coord.), *Oral : variabilité et apprentissages*, Le Français dans le monde, n° spécial Janvier, Paris, CLE international, 53-61.
- Harley, T.** (2001), « Ch. 8 Understanding speech, ch. 9. Understanding sentences, ch. 10, Word meaning, ch.11, Comprehension », *The psychology of language, from data to theory*, 2nd edition., Hove East Sussex. Psychology Press, reprinted by Taylor & francis Inc. New York.
- Hosenfeld, C.** (1997), “Aspects psycholinguistiques : lire dans une langue étrangère”, in Blanche Benveniste C. & al (coord.), *L’intercompréhension : le cas des langues romanes*, Le Français dans le monde, Janvier, Paris, Hachette, 129-139.
- Hilton, H.** (2003), « L’accès au lexique mental dans une langue étrangère : le cas des francophones apprenant l’anglais », in CORELA 2-2003, revue-corela.org (Cognition, Représentations, Langages, Université de Poitiers. Disponible sur : <http://edel.univ-poitiers.fr/corela/document.php?id=80>
- Lumbelli, L.** (1985), “Capire e non capire ad alta voce”, *Atti del XIX Congresso internazionale, Dalla parte del ricevente*, SLI 1988, Roma, Bulzoni, 23-52.
- Lynch, T.** (1998), « Theoretical perspectives on listening », *Foundations of Second language Teaching*, Annual Review of Applied Linguistics, vol 18, Cambridge, Cambridge University Press, 3-19.
- Mehler, J., Dommergues, J.Y., Frauenfelder, U., Segui, J. (1981), “The syllable’s role in speech segmentation”, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, 298-305.
- Nespor, M., Peña, M., Mehler, J.** (2004 manuscrit à paraître), « On the different roles of vowels and consonants in speech processing and language acquisition ». *Lingue e Linguaggio*, 2, 221–247.
- O’ Malley, J.M., Chamot, A.U, Küpper L.** (1989), “Listening comprehension strategies in second language acquisition”, *Applied Linguistics*, 10.4.
- Pallier, C, Christophe, A., Mehler, J.** (1997), «Language specific listening», *Trends in cognitive science*, vol 1, n° 4, july., Elsevier Science ltd, 129-132.
- Pallier, C.** (1994), *Rôle de la syllabe dans la perception de la parole : études attentionnelles*, thèse de doctorat, Ecole des Hautes Etudes en Sciences sociales, disponible sur : www.pallier.org/papers/thesis/thesis.html. -

Pallier, C. (1998), « Représentations phonologiques en reconnaissance des mots parlés », in Kayser D, Nguyen-Xuan A. & Holley A. (eds), Actes du VIIe colloque de l'Association pour la recherche cognitive, ARC'98, Saint Denis, décembre, Universités Paris 8 et 13. Disponible sur http://www.pallier.org/papers/Pallier_arc98.pdf

Pozzi, C. (2002), "Cognitive neurosciences and neurolinguistic programming : two complementary ways of investigating the interpreter's mind, *Perspectives on interpreting*, ed. by Garzone G., Mead P., Viezzi M., Forli, Clueb.

Rumelhart, D. E. (1980, 1991 ed. italiana), « Schemi e conoscenza », in Corno D. & Pozzo G. (a cura di), *Mente, Linguaggio, apprendimento, l'apporto delle scienze cognitive all'educazione*, Quaderni del LEND, Firenze, La Nuova Italia, 25-57.

Segui, J. (1997), « La perception du langage parlé : données et théories » in Lambert J., Nespoulous J.-L., (coord.) (1997). *Perception auditive et compréhension du langage, état initial, état stable et pathologie*, Marseille, Solal, 15-24.

Tabossi, P. (1985), "L'interpretazione delle parole", *Atti del XIX Congresso internazionale, Dalla parte del ricevente*, SLI 1988, Roma, Bulzoni, 211-215.

Titone, R. (1985), « Struttura del messaggio e comprensione globale del discorso orale come processo di sintettizzazione », *Atti del XIX Congresso internazionale, Dalla parte del ricevente*, SLI 1988, Roma, Bulzoni.

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

F. Acquisition/apprentissage et didactique

Amato, A. (1981), (a cura di), *Analisi contrastiva e analisi degli errori : problematica*, Roma, Bulzoni.

Balboni, P. E. (2002), *Le sfide di Babele*, Torino, UTET.

Balboni, P. E. (1991), *Tecniche didattiche e procedimento d'apprendimento linguistico*, Padova, Liviana.

Balboni, P.E. (1999), *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Welland Ontario, Guerra Soleil.

Balboni, P.E. (1999), *Parole comuni, culture diverse, guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.

Béguin Olivier (2003), « Un outil pour la mise en œuvre de l'approche lexicale : le jeu de mai », *Il Lexical approach, una proposta utile ?*, RILA, anno XXXV, n° 1-2-, Roma, Bulzoni, 149-176 .

Besse, H., Porquier, R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*, LAL Crédif, Paris, Hatier.

Brindley, G. (1998), « Assessing Listening abilities », *Foundations of Second language Teaching*, Annual Review of Applied Linguistics, vol 18, Cambridge, Cambridge University Press, 171-191.

Calleri, D., Marengo, C. (a cura di) (1982), *Linguistica contrastiva, Atti del 13 congresso internazionale di studi, Asti 26-28 maggio 1979*, Società di Linguistica Italiana, Roma, Bulzoni.

Cardona, M. (2001), *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*. Torino, UTET.

- Carrell, P., Devine, J., Eskey, D.** (1988) (eds), *Interactive approaches to second language readings*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Carroll, J. B.** (1968), "Contrastive analysis and interference theory", *Contrastive linguistics and its pedagogical implication*, 19th Annual Round Table, 21, Washington, ed. by Alatis J. M., Georgetown University Press, 111-122.
- Coonan C.** (2000) (ed), *La ricerca azione*, Issue in glottidattica, working papers, Venezia, Libreria editrice Cafoscarina.
- Corder, P.** (1971, 1983 trad. it.), «Dialecti idiosincrasici e analisi degli errori», in Matarese Perazzo M.L., *Insegnare la lingua-interdisciplinarietà L1-L2*, LEND, Milano, Bruno Mondadori, 164-176.
- Corder, S. P.** (1981), *Error analysis and interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- Corder, S. P.** (1975) (1981 "Analisi degli errori, interlingua e apprendimento della seconda lingua", *Analisi contrastiva e analisi degli errori Problematica*, Bulzoni editore, a cura di Amato A., Roma, 15-30.
- Cyr, P.** (1996, 1998 éd. française), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE international.
- Ellis, R.** (1985), *Understanding second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press, ch 4 et 5, 42-98.
- Fillmore, C.J.** (1984), "Remarks on contrastive pragmatics", in *Contrastive linguistics : prospect and problems, 4th International conference of contrastive projects* (Poland, 3-6 dec 1980), edited by Jacek Fisiak, Berlin, Mouton, 119-141.
- Freddi, G.** (1979), *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica.
- Freddi, G.** (1995), *Glottodidattica, Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET Libreria.
- Gaonac'h, D.** (1987), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier.
- Hagège, C.** (1992), *Le souffle de la langue*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- Hagège, C.** (1996), *L'Enfant aux deux langues*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- Krashen, S. D., Dulay, H., Burt, M.** (1982, 1985 ed. italiana), *La seconda lingua*, Bologna, Il Mulino.
- Krashen, S. D., Terrell, T. D.** (1983), *The natural approach : language acquisition in the classroom*, Oxford, San Francisco, Pergamon Press, Alemany Press.
- Lado, R.** (1968), "Contrastive linguistics in a mentalistic theory of language learning", in Alatis J. M- (ed.), *Contrastive linguistics and its pedagogical implication*, 19th Annual Round Table, 21, Washington, Georgetown University Press, 123-135.
- Lado, R.** (1957), *Linguistics across cultures. Applied linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor-The University of Michigan Press.
- Lado, R.**, 1964 (1974 versione italiana), *Per una didattica scientifica delle lingue*, Bergamo, Minerva italica.
- Lewis, M.** (1993), *The lexical approach, the state of ELT and a way forward*, Hove, Language teaching Publication.
- Lewis, M.** (1997), *Implementing the Lexical Approach : putting a theory into practice*, Hove, Language Teaching Publication.

- Mendelsohn, D.J.** (1998), «Teaching listening», *Foundations of Second language Teaching*, Annual Review of Applied Linguistics, vol 18, Cambridge, Cambridge University Press, 81-101.
- Puren, C.** (2001), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier.
- Richards, J. C.** (1985), *The context of language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Richards, J. C.** (ed. by) (1977), *Perspectives on second language acquisition*, London, Longman.
- Rost, M.** (1990), *Listening in language learning*, London, Longman.
- Selinker, L.**, 1972 (1981 versione italiana), "Interlingua", *Analisi contrastiva e analisi degli errori Problematica*, a cura di Amato A., Roma, Bulzoni editore, 59-83.
- Tomatis, A.** (1991), *Nous sommes tous nés polyglottes*, Paris, Fxot.
- Underwood, M.** (1990), *Teaching listening*, London, New York, Longman.
- Vandergrift, L.** (2003), « Pleins feux sur la classe. De l'anticipation à la réflexion : comment guider les élèves dans le processus d'écoute en langue seconde », in *The Canadian Modern Language Review*, vol 59, n° 3, mars. Disponible sur : <http://www.utpjournals.com/product/cmlr/593/vandergrift.html>
- Weinrich, U.** (1953 ed. originale, 1974 ed. italienne), *Lingue in contatto*, Torino, Boringhieri.

G. Intercompréhension, enseignement du français en Italie (mise à jour 2006)

- Balboni, P.** (2005), «L'intercomprensione tra le lingue romanze : un problema di politica linguistica», in Benucci, A. (a cura di), *Le lingue romanze, una guida per l'intercomprensione*, Torino, UTET, 3-14.
- Benucci, A.** (a cura di) (2005), *Le lingue romanze, una guida per l'intercomprensione*, Torino, UTET.
- Benucci, A.** (2005a), « Intercomprensione spontanea e intercomprension guidata : fondamenti epistemologici. » in Benucci, A. (a cura di), *Le lingue romanze, una guida per l'intercomprensione*, Torino, UTET, 55-88.
- Benucci, A.** (2005b), « Les projets Ariadna e Minerva », in Borg, S. & Drissi, M (coord.), *Approches pédagogiques et instruments didactiques pour le plurilinguisme*, Synergies Italie, n° 2, Turin, Gerflint, 75-89
- Billiez, J.** (1994), «Les Français et les langues romanes : analyse des représentations», in Dabène L.(coord.), *Recherches sur l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes, Actes des 4e journées d'Etudes Galatea*, Naples, Mai-Juin 1994, CDL, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble.
- Billiez, J.** (1996), « Langues de soi, langues voisines : représentations entrecroisées », in Dabène L. & Degache C. (coord.) *Comprendre des langues voisines*, ELA Revue de didactologie des langues-cultures, n° 104, Paris, Didier, 401-410.
- Blanche-Benveniste, C.**, (1997a.), « Présentation », *L'intercompréhension : le cas des langues romane*, Le Français dans le monde, Recherches et applications, janvier, Paris, Hachette, 5-7.

Blanche-Benveniste, C., (1997b), « Questions et réponses », *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*, Le Français dans le monde, Recherches et applications, janvier, Paris, Hachette, 153-159.

Blanche-Benveniste, C., Valli, A. (1997c), « L'expérience d'Eurom4, Comment négocier les difficultés ? », *L'intercompréhension : le cas des langues romane*, Le Français dans le monde, Recherches et applications, janvier, Paris, Hachette, 110-115.

Blanche-Benveniste, C., Valli A. (1997d), « Une grammaire pour lire en quatre langues », *L'intercompréhension : le cas des langues romane*, Le Français dans le monde, Recherches et applications, janvier, Paris, Hachette, 33-37.

Blanche-Benveniste, C. (2002), « Compréhension multilingue et connaissance de sa propre langue », in Caduc, E. & E. Castagne (coord.), 2002, *Pour une modélisation de l'apprentissage Simultané de plusieurs Langues Apparentées à partir de la méthode EuRom4*, Nice, Publications de la Faculté des LASH, 113-129. Disponible sur : <http://ancilla.unice.fr/~brunet/pub/apprentissage.html>

Blanche-Benveniste, C. (2004), « Aménagements progressifs de la syntaxe », in *Intercompréhension et inférences, Actes du colloque international EuroSem, Reims 2003 Premières journées internationales sur l'InterCompréhension Européenne*, Reims, PUR.

Blanche-Benveniste, C. (2005), « Accepter l'approximation dans l'apprentissage », *Le Français dans le Monde*, n° 340, juillet-août, Paris, CLE international, 25-26.

Bonvino, E. (2005), « L'intercompréhension : une expérience italienne », *Le Français dans le Monde*, n° 340, juillet-août, Paris, CLE international, 26-28.

Caddéo S., Vilagines Serra E. (1997), « Observations de quelques mécanismes d'apprentissage », *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*, Le Français dans le monde, Recherches et applications, janvier, Paris, Hachette, 116-128.

Caddéo, S. (2005), « Les langues romanes avant le collège », *Le Français dans le Monde*, n° 340, juillet-août, Paris, CLE international, 29-30.

Cassen, B. (2005), « Un monde polyglotte pour échapper à la dictature de l'anglais », *Le Monde diplomatique*, janvier.

<http://www.monde-diplomatique.fr/2005/01/CASSEN/11819>

Caduc, E. & E. Castagne (coord.), 2002, *Pour une modélisation de l'apprentissage Simultané de plusieurs Langues Apparentées à partir de la méthode EuRom4*, Nice, Publications de la Faculté des LASH. Disponible sur : <http://ancilla.unice.fr/~brunet/pub/apprentissage.html>

Carrasco, E., Masperi, M. (2004) : « L'analyse contrastive au service de la didactique des langues romanes : propositions autour de l'axe lexico-sémantique », in H. Boyer (éd.), *Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranée. Pratiques, Représentations, Gestions*, L'Harmattan, Paris, 131-148. Disponible sur :

<http://www.galanet.eu/publication/fichiers/ec-mm2004.pdf>

Castagne, E. (2002a), « Intercompréhension et inférences : de l'expérience EuRom4 au projet ICE », in Caduc & Castagne (eds.) Disponible sur :

<http://logatome.org/publicat/Nice2001.pdf>

Castagne, E. (2002b), « Comment accéder à l'intercompréhension européenne : quelques pistes inspirées de l'expérience EuRom4 », in *Ein Kopf – viele Sprachen : Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*, Aachen, Shaker-Verlag, série 'Editiones EuroCom' Band 9, 99-107. Disponible sur :

<http://logatome.org/publicat/Munich2001.pdf>

Castagne, E. (coord.), 2004, : *L'avenir du patrimoine linguistique et culturel de l'Europe. Actes du colloque international organisé le 3 juillet 2003 à Reims.*

Disponible sur : <http://logatom.free.fr/aplce2003.pdf>

Castagne, E. (2004b) « Inférences sémantiques et construction de la compréhension en langues européennes apparentées ou voisines », in *Intercompréhension et Inférences*, Actes du colloque international EuroSem2003 *Premières journées internationales sur l'InterCompréhension Européenne : intercompréhension et inférence* (Reims, juin-juillet 2003), Reims, PUR. Disponible sur :

<http://logatome.org/publicat/Reims2003.pdf>

Castagne, E. (2005a), « Intercompréhension européenne et plurilinguisme : propositions pour quelques aménagements linguistiques favorisant la communication plurilingue », Aachen, Shaker-Verlag, série 'Editiones EuroCom' Band 21. Disponible sur :

<http://logatome.org/publicat/Frankfort2004.pdf>

Castagne, E. (2005b), “ Le programme 'InterCompréhension Européenne' (ICE) ou comment utiliser la linguistique contrastive pour mieux se comprendre en Europe ”, in Christian Schmitt & Barbara Wotjak(eds), 2005, Beiträge zum romanisch-deutschen und innerromanischen Sprachvergleich. Leipzig, oct. 2003. Akten der gleichnamigen internationalen Arbeitstagung. Disponible sur :

<http://logatom.free.fr/eurosem2003.pdf>

Castagne, E. (2006) “ Quel choix linguistique pour un développement durable en Europe ? Une multiplicité qui est une et une unité qui est multiple ” : conférence présentée le 5 décembre 2004 à l'Université d'Athènes au 5e Congrès panhellénique des Professeurs de FLE (Leipzig, 4.10. – 6.10.2003), Band 1, Romanistischer Verlag, Bonn.

Chardenet P. (2005), « Evaluer des compétences plurilingues et interlingues », in Borg, S. & Drissi, M (coord.), *Approches pédagogiques et instruments didactiques pour le plurilinguisme*, Synergies Italie, n° 2, Turin, Gerflint, 90-103.

Dabène, L. (1995), « Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires? », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 98, Paris, Didier, 103-112.

Dabène, L., Degache C. (coord.) (1996), *Comprendre des langues voisines*, ELA Revue de didactologie des langues-cultures, n° 104, Paris, Didier.

Dabène, L. (1996), “Pour une contrastivité revisitée”, *Comprendre des langues voisines*, ELA Revue de didactologie des langues-cultures, n° 104, Paris, Didier, 393-400.

Dabène, L., Degache, C. (1998) : «Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine», in M. Souchon (éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, Actes du X^e Colloque international: Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches*, Besançon, septembre 1996, Université de Franche-Comté, Centre de linguistique appliquée de Besançon, 373-383. Disponible sur :

www.galanet.eu/publication/fichiers/dl-dc1998.pdf

Debaisieux, J.-M. Valli A. (2003), « Lectures en langues romanes », *Vers une compétence plurilingue*, Le Français dans le Monde, Recherches et applications, juillet, Paris, CLE international.

- Degache, C.** (1994a), « Constitution d'une "boîte à outils" pour faciliter la compréhension écrite en Espagnol Langue Voisine Inconnue », Dabène L (coord.), *Recherches sur l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes, Actes des 4e journées d'Etudes Galatea*, Naples, Mai-Juin 1994, CDL, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble. Disponible sur : www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1994c.pdf
- Degache, C.** (1994b), « Compte-rendu d'une expérimentation pédagogique d'enseignement de la compréhension écrite de l'espagnol à un groupe d'étudiants non-spécialistes », in L. Dabène (coord.), *Recherches sur l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes, Actes des 4èmes Journées d'Etudes Galatea*, Naples, mai-juin 1994, CDL, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble 3. Disponible sur : www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1994c.pdf
- Degache, C., Masperi, M.** (1995), « Pour une dissociation des objectifs. Un programme d'enseignement /apprentissage de la compréhension des langues romanes : Galatea. », in M. Candelier (coord.), *Jalons pour une Europe des langues, Lidil n°11*, Grenoble, PUG, 141-159, www.galanet.eu/publication/fichiers/dc-mm1995.pdf
- Degache, C.** (1996), « La réflexion "méta" de lecteurs francophones confrontés à l'asynchronie narrative d'un fait divers en espagnol », in L. Dabène et C. Degache (coord.), *Comprendre les langues voisines, Etudes de Linguistique Appliquée n°104*, octobre-décembre 96, Didier-Erudition, 479-490. Disponible sur : www.galanet.eu/publication/fichiers/dc1996.pdf
- Degache, C., Masperi, M.** (1998), « La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes », in J. Billiez (éd.) *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène*, Lidilem, Grenoble, 361-376. Disponible sur : www.galanet.eu/publication/fichiers/dc-mm1998.pdf
- Degache, C.** (2000) : « La notion de "stratégie" dans l'espace interdidactique », in J. Billiez, C. Foerster et D.-L. Simon (éds.), *La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité, Actes du 6è colloque ACEDLE*, Grenoble, 5-6 novembre 1999, 147-159.
- Degache, C.** (2003a), « Romance cross-comprehension and language teaching : a new trend towards linguistic integration in Europe. The Galanet project solution », Communication presented at *The International Conference. Teaching and learning in higher education: new trends and innovation*, Universidade de Aveiro (Portugal), 13-17/04/2003. Disponible sur : www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2003a.pdf
- Degache, C., Masperi, M.** (2003) : « De quelques enjeux de l'apprentissage en autonomie en contexte universitaire : pistes de réflexion et propositions », in H. Greven-Borde et D. Spalding-Andréolle (Ed.), *L'apprentissage des langues en autonomie. Choix, approches, questionnements*, CERELC – PPF langues et cultures, Université Stendhal, Grenoble, 173-198. Disponible sur : www.galanet.eu/publication/fichiers/dc-mm2003.pdf
- Degache, C.** (2003), « Présentation », in C. Degache (dir), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues, de Galatea à Galanet* », Lidil n°28, décembre 2003, Grenoble: Lidilem, 5-21. Disponible sur : www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2003a.pdf

Degache, C., Tea, E. (2003), « Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions ? Les potentialités du Forum Galanet », in C. Degache (dir), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*, Lidil n°28, décembre 2003, Grenoble:

Lidilem, 75-94. Disponible sur <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dc-et2003.pdf>

Degache, C. (2004), « Intercompréhension des langues romanes : interactions asynchrones et appropriation dans un environnement d'apprentissage collaboratif des langues (Galanet) », in Baqué M., Tost M.A., (eds), *Repères et applications IV*. Universitat autònoma de Barcelona.

Degache, C. (2005), « Comprendre la langue de l'autre et se faire comprendre ou la recherche d'une alternative communicative : le projet Galanet », in Borg, S. & Drissi, M (coord.), *Approches pédagogiques et instruments didactiques pour le plurilinguisme*, Synergies Italie, n° 2, Turin, Gerflint, 50-60. Disponible sur : www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2005.pdf

Degache C. (2006), *Didactique du plurilinguisme, Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. Vol 1. Synthèse de l'activité de recherche. Disponible sur :

http://www.galanet.be/publication/fichiers/HDR2006_DegacheC.pdf

DGLF, Délégation générale à la langue française et aux langues de France. *L'intercompréhension entre langues apparentées. Références 2006*. Disponible sur :

<http://www.culture.gouv.fr/culture/dgLf/publications/intercomprehension.pdf>

Doyé, P. (2005), *L'intercompréhension*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponible sur : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf>

Harmegnies, B., Murillo, J. (2003), « Minerva, une approche pragma-linguistique pour la survie communicationnelle dans le monde roman » (papier de travail).

Hédiard, M. (1989), « Langues voisines, langues faciles ? », in Arcaini & al. (a cura di) (1989), *Analisi comparativa francese/italiano*. Ricerca Linguistica, insegnamento delle lingue, Atti del I° convegno internazionale del Do.Ri.F, ottobre (1988), Padova, Liviana, 225-232.

Hédiard, M. (1997), « Représentation orale et écrite du signifiant dans la compréhension du français : expériences menées auprès d'un public italoophone », *Vers une métalangue sans frontière*, LIDIL, n° 14, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, disponible sur <http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/hm1997.htm> .

Jamet, M.-C., (2005), « Intercompréhension orale en expérimentation », *Le Français dans le Monde*, n° 340, juillet-août, Paris, CLE international, 31-33.

Jamet, M.-C., (2005), « L'intercompréhension orale entre langues voisines : réelle possibilité ou illusion ? », in Borg, S. & Drissi, M (coord.), *Approches pédagogiques et instruments didactiques pour le plurilinguisme*, Synergies Italie, n° 2, Turin, Gerflint, 61-68.

Jamet, M.-C., (2005), « Le strategie cognitive nel processo di intercomprensione : scritto e orale a confronto », in Benucci, A. (a cura di), *Le lingue romanze, una guida per l'intercomprensione*, Torino, UTET, 116-131.

Jamet, M.-C. (à paraître 2007), « L'intercompréhension, spécificités et enjeux didactiques », *Actes du colloque du CIEP juillet 2005, Dialogues et Cultures*, n° 52.

- Klein, H. G. / Rutke, D.** (1997): "EUROCOMROM: pour un plurilinguisme européen", In: *Sociolinguistica* 11, p. 178-183. Disponible sur : <http://www.eurocomresearch.net/lit/socioling.htm>
- Klein H.G.** (2002) « Où en sont les recherches sur l'eurocompréhension », Version française. « Entwicklungsstand der Eurocomprehensionsforschung », in G. Kischel (coord.) *Eurocom – Une Europe plurilingue par l'intercompréhension dans les familles de langues*, Actes du congrès international en l'Année européenne des langues 2001, Hagen (D) – 9-10 novembre 2001, Fernuniversität, 40-50. disponible sur : <http://www.eurocomresearch.net/lit/Klein%20FR.htm>
- Klein, Horst G.** (2004): « L'EuroCompréhension (EuroCom), une méthode de compréhension des langues voisines », in Jean-Michel Robert (coord.), *Accès aux langues proches et aux langues voisines*, Revue de didactologie des langues-cultures et de lexicoculturologie [ELA] no.136, Paris [Klincksieck], 403-418. Disponible sur : <http://www.eurocomresearch.net/lit/ela2004.pdf>
- Levy-Mongelli, D.** (1996), « Logiques situationnelles, extratextualité et attitudes culturelles de l'apprenant dans la compréhension des textes "ouverts" », in Dabène L & Degache C (coord.), *Comprendre les langues voisines*, ELA Revue de didactologie des langues-cultures, n° 104, Paris, Didier, 421-430.
- Malheiros Poulet M.-E., Degache C., Masperi M.** (1994), «L'activité de compréhension écrite en langues voisines (domaine des langues romanes) : stratégies d'accès au sens de textes narratifs», in J.-C. Pochard (éd.), *Actes du IX^e colloque international "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches. Profils d'apprenants"*, Publications de l'Université de Saint-Etienne, 335-350. Disponible sur : www.galanet.eu/publication/fichiers/mp-dc-mm1994.pdf
- Masperi, M.** (1994a), « La construction du sens du lecteur en Italien Langue Voisine Inconnue face à des segments présentant des articulateurs logico-temporels », L.Dabène (coord.), *Recherches sur l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes, Actes des 4e journées d'Etudes Galatea*, Naples, Mai-Juin 1994, CDL, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble.
- Masperi, M.** (1994b), « Zones de résistance à la compréhension et traitement par analyse syntaxique », in Dabène L.(coord.), *Recherches sur l'intercompréhension entre locuteurs de langues romanes, Actes des 4e journées d'Etudes Galatea*, Naples, Mai-Juin 1994, CDL, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble. (téléchargeable site Galatea)
- Masperi, M.** (1998), *Étude exploratoire des conditions d'autonomisation de lecteurs francophones débutants en italien*, thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble III.
- Masperi, M.** (2004), «Médiation phonologique et construction du sens en italien langue voisine inconnue», in J.-P. Simon et F. Grossmann (éds.), *Lecture à l'université. Langue maternelle, seconde et étrangère*, Collection Exploration, Peter Lang, Berne, 103-114.
- Meißner F.J.** (1994), « La dimension européenne et plurilinguisme réceptif dans le travail sur les textes : approches méthodologiques. », *Französisch heute* 24, 471-479. Disponible sur :

Meißner F.J., (2002), « La didactique du plurilinguisme - réponse didactique au contexte d'apprentissage européen. Où en sommes-nous ? », *Französisch heute* n° 1, 8-21.

Meißner F.J. (2003), « Esquisse d'une didactique de l'eurocompréhension ». Disponible sur : <http://www.eurocomdidact.de/lehrerbildung>.

Meißner, F.-J., Meissner, C., Klein, H.G., Stegmann, T.D. (2004) : « Introduction à la didactique de l'eurocompréhension », in *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*, Aachen : Shaker-Verlag. Disponible sur : <http://www.uni-giessen.de/~gb1041/plurling/esquisse.pdf>

Mourlhon-Dallies F., Clai C., Meissner F.-J. (2006), « Travailler dans un contexte plurilingue », *Le Français dans le monde*, n° 348, Paris, CLE international, 25-35.

Murillo, J. & Harmegnies, B. (2005), « Fattori e strategie d'intercomprensione spontanea per la sopravvivenza comunicativa », in Benucci, A. (a cura di), *Le lingue romanze, una guida per l'intercomprensione*, Torino, UTET, 89-115.

Ploquin, F. (2005), « Esprit de famille », *Le Monde diplomatique*, janvier.

http://www.monde-diplomatique.fr/2005/01/PLOQUIN/11842?var_recherche=Ploquin

Ploquin, F. (2005), « Langues : renforcer l'esprit de famille », *Le Français dans le Monde*, n° 340, juillet-août, Paris, CLE international, 23-24.

Quintin, J.-J., Masperi, M. (2006), « Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions », *ALSIC, volume 9*, Disponible sur : http://alsic.u-strasbg.fr/v09/quintin/alsic_v09_02-rec1.htm

Rossi, S. (2005), « La sperimentazione del Progetto Minerva presso la Scuola Media San Bernardino di Siena » in Benucci, A. (a cura di), *Le lingue romanze, una guida per l'intercomprensione*, Torino, UTET, 132-142.

Rutke, D. (2004), « EuroComOnline : modularisation d'un cours multilingue », in Actes du colloque international EuroSem2003 *Premières journées internationales sur l'InterCompréhension Européenne : intercompréhension et inférence* (Reims, juin-juillet 03), Reims, PUR.

Stegmann, T.D. (1996), La parenté des langues: passepartout pour une Europe plurilingue. In: *Europe plurilingue* 5, n. 11, Oct., 35-46.

Stegman, T.D. (2005), EuroComRom : les sept tamis pour le plurilinguisme réceptif, in Borg, S. & Drissi, M (coord.), *Approches pédagogiques et instruments didactiques pour le plurilinguisme*, Turin, Synergies Italie, n° 2, Turin, Gerflint, 35-42.

Tost, M.(2005), « I progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze », in Benucci, A. (a cura di), *Le lingue romanze, una guida per l'intercomprensione*, Torino, UTET, 15-54.

Tost, M. & Alvarez, D. (2005), « Itinéraires romans : une approche ludique et exploratrice de l'intercompréhension », in Borg, S. & Drissi, M (coord.), *Approches pédagogiques et instruments didactiques pour le plurilinguisme*, Synergies Italie, n° 2, Turin, Gerflint, 69-74.

Bibliographies en ligne

Meißner F.J., bibliographie disponible sur : <http://www.eurocomdidact.de/>

AA.VV. (2005) *Bibliographie compilative des membres du projet Galanet* au 31 janvier 2005. Disponible sur :

http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Bibliographie_Rapp_final_Galanet_011001_au_310105.pdf

H. Matériel pédagogique d'intercompréhension des langues romanes

Eurom4

Méthode papier et CDrom d'apprentissage simultané de 4 langues romanes à l'écrit.
Blanche Benveniste C. , Valli A., Mota A., Uzcanga Vivar I., Simone R., Bonvino E. (1996), *Eurom 4, Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Firenze, La Nuova Italia, + CDrom

EuroComRom

Méthode papier et sur CDrom d'apprentissage simultané de plusieurs langues romanes, conçue au départ pour un public germanophone.

Klein H.G., Stegmann T.D. (2000), *EuroComRom. Die sieben Siebe Romanische Sprachen sofort lesen Können*, Aachen, Shaker Verlag.

Giudicetti G.P., Maeder C. C.M., Klein H.G., Stegmann T.D. (2002), *EuroComRom. I sette setacci. Impara a leggere le lingue romanze*, Aachen, Shaker Verlag.

Klein, Horst G., Meißner F.J., Meissner C., Stegmann T.D.(2004): [*EuroComRom - Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ*](#). Aachen [Editiones EuroCom vol. 6], 336 S. (gem. mit). + H.G.Klein, CD-Rom zum Hörverstehen, Aachen.

<http://www.eurocomrom.de/>

Galatea

- Dabène L., Masperi M., Degache C., Poulet M., Carrasco E., Desmet I., CLerc M., Carreir MH., Tea E., Nicals A, Afonso C. (2003), *Galatea, entraînement à la compréhension de l'espagnol, de l'italien et du portugais*, Générations 5 multimedia Chambéry.
- Andrade A.I., Araujo e Sa MH. (2003), *Galatea apprendre à lire en français. Pour lusophones adolescents débutants*, Fundação Joao Jacinto Magalhes, Aveiro.
- Bidaud F., Hédiard M., Lévy D., Merger M.F., Marie (à paraître), *Galatea, CDrom pour la compréhension du français écrit par des italophones*, DoRif Università, Roma.
- Lopez Alonzo C, Séré A., Fernandez-Valmayor A.(2000), *Lire en français : Metodo interactivo de autoaprendizaje que permite comprender textos en lengua francesa*, proyecto Galatea, programa Socrates-Lingua, SGEL.
- Tost Planet M.A., Baque L., Le Besnerais M., Estrada M. Martin E. (2001), *CDrom de compréhension orale du français pour hispanophones*, projet Galatea, institut de Ciencies de la Educació. Serveis de Publicació, Universitat Autònoma de Barcelona 2001

Galanet, plate forme Internet d'apprentissage coopératif des langues romanes (www.galanet.eu)

Itinéraires romans. Méthode d'apprentissage pour enfants en ligne, proposée par l'Union latine. Actuellement 5 modules sont en ligne.

<http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.fr.asp>

Nos conventions de transcription de l'oral

Pour une présentation de ces conventions, voir Annexe 2, dossier 2.1. (disponible sur le site www.venus.unive.it/jametmc).

Nos conventions		Commentaires
Mise en page. Titre courant en en-tête 16 lignes par page numérotées, en double interligne Mention du locuteur à la marge ; les locuteurs sont numérotés dans l'ordre des prises de parole, L1, L2, etc.		
Transcription En orthographe standard y compris pour les noms propres, les interjections, les onomatopées et sigles (A.N.P.E., avec points quand on lit les lettres, et ONU sans les points quand il y a une diction enchaînée) Majuscule sur les noms propres et sur les titres (films, livres, etc.) Pas de majuscules ailleurs. Pas de signes de ponctuation		
Chevauchement <u>Oui</u> <u>D'accord</u>	Énoncés qui se chevauchent (chaque énoncé est souligné)	
Mots incomplets un mi- -rage	Amorce de mot Fin d'un mot	
Incertitudes X XXX /d'accord,d'abord/ /ces, ses/ il/s chante/nt	Syllabe incompréhensible Suite de syllabe inaudibles ou non orthographiables Multi écoute, multi interprétation Hésitation orthographique	
Mots non orthographiables [XXX] ¹	Segment non orthographiable (mot étranger, enfants, noms propres inconnus, etc.), transcription phonétique en notes	

<p>Articulation don:c de::: six:</p> <p>écol(e), égal(e)ment , quat(re), I(1)</p> <p>cinq faite</p> <p>donc^e</p> <p>euh euh: euh::</p> <p>je sais pas¹ 1. [ʃepa]</p>	<p>Allongement plus ou moins long du phonème vocalique, ou consonantique</p> <p>Lettre non prononcée</p> <p>Prononciation remarquable d'une lettre (normalement non prononcée ou moins prononcée)</p> <p>Prononciation remarquable d'un schwa en excès qui n'est pas une hésitation</p> <p>Hésitation plus ou moins longue</p> <p>Prononciation spéciale : note en bas de page avec phonétique.</p>	<p>Nous distinguons l'allongement d'une voyelle de l'allongement de la consonne, car la reconnaissance du mot peut en dépendre.</p> <p>Nous signalons les hésitations par la transcription graphique traditionnelle.</p> <p>Les distorsions de prononciation fréquentes en français ainsi que les phénomènes de resyllabation étant une source d'erreurs en compréhension, il convient de les indiquer.</p>
<p>Liaisons Il est₁ allé Il y₁ a</p> <p>aller=à Paris les≠amis</p> <p>école₁ euh</p>	<p>Application d'une liaison normale Prononciation en une seule syllabe</p> <p>Liaison remarquable Absence d'une liaison obligatoire</p> <p>Hésitation couplée avec un « e » caduc prononcé</p>	<p>Il convient de signaler les liaisons normales dans la mesure où elles impliquent un découpage de la chaîne sonore qui ne correspond pas nécessairement au découpage écrit. Nous signalons aussi le lien entre la consonne finale même si elle est toujours prononcée et la voyelle suivante car le lien entre les deux mots n'est pas automatique. Il peut y avoir une interruption dans l'émission. Nous signalons également les phonèmes prononcés ensemble dans une seule syllabe.</p>

<p>Pauses</p> <p> </p> <p> </p> <p> </p> <p> </p> <p>®</p> <p>/</p>	<p>Pause brève (< 40cs)</p> <p>Pause moyenne (40-70 cs)</p> <p>Pause longue (plus de 70-100 cs)</p> <p>Pause très longue (plus de 100 cs)</p> <p>Reprise de respiration audible</p> <p>Arrêt brutal de l'émission sans pause</p>	<p>Pour les pauses, nous renonçons à la virgule (trop marquée par sa fonction à l'écrit), aux tirets et barres obliques utilisés par ailleurs.</p> <p>Les reprises de respiration parfois se superposent sur la syllabe et l'estompent, ce qui peut créer un problème de compréhension.</p> <p>Les chiffres indiqués pour la longueur des pauses résultent de notre perception subjective, mesurée sur ordinateur.</p>
<p>Proéminence</p> <p>le PRESIDENT</p>	<p>Syllabe exceptionnellement accentuée par un pic d'intensité et/ou de hauteur</p>	<p>Les syllabes finales de groupe qui portent régulièrement l'accent ne sont pas indiquées graphiquement, sauf si l'accentuation est particulièrement remarquable. Nous ne faisons pas la différence entre hauteur et intensité dans le repérage de ces syllabes.</p>
<p>Intonation (hauteur)</p> <p>↑</p> <p>↑</p> <p>↓</p> <p>↓</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>o le président_o</p> <p>° le président^o</p> <p>(H)</p>	<p>Intonation montante en plage haute</p> <p>Intonation montante mineure en plage haute</p> <p>Intonation descendante en plage basse</p> <p>Intonation descendante mineure</p> <p>Intonation montante en plage moyenne</p> <p>Intonation montante mineure</p> <p>Décrochement en plage basse.</p> <p>Décrochement en plage haute</p> <p>Intonation non réalisée</p>	
<p>Intensité</p> <p>>C'est lui></p> <p><C'est lui<</p>	<p>Énoncé prononcé plus fort</p> <p>Énoncé prononcé moins fort</p>	
<p>Débit</p> <p>+le président+</p>	<p>Énoncé prononcé plus vite</p>	

Remerciements

Ce livre est le fruit de ma thèse de doctorat en linguistique et didactique des langues, sous la direction du Prof. Paolo Balboni, soutenue en mars 2004 à l'Université Cà Foscari de Venise (Italie).

Les données ayant servi à l'analyse sont regroupées dans l'Annexe 1 et dans l'Annexe 2, disponibles sur le site www.venus.unive.it/jametmc : résultats des expériences menées, documents sonores utilisés pour les expériences avec leur analyse linguistique, transcription des entretiens.

Toute ma gratitude à :

- Giulio Zecchin, Chiara Sech, Paolo Colombari e Ilaria Adami, étudiants à l'Université Cà Foscari, qui ont donné de leur temps pour l'expérience de compréhension de documents radiophoniques,
- Maria Voltolina qui nous a ouvert ses classes du lycée scientifique G.B. Benedetti de Venise pour notre test de compréhension,
- Massimiliano Menon, Sara Sollors, Elena Jacopozzi, Marinella Basso et Claudia Puppola qui se sont prêtés à notre test,
- Florence Durello qui nous a transmis un de ses enregistrements radiophoniques,
- Erica Rigato qui a proposé une traduction en italien des documents radiophoniques,
- Odile Chantelauve et Denise Rossi pour leur relecture,

et à :

- Paolo Balboni et tous les membres du *Dipartimento di Scienze del Linguaggio* de Cà Foscari qui nous ont gratifiée de leurs suggestions et conseils.