

L'intercompréhension orale entre langues voisines : réelle possibilité ou illusion ?

Marie-Christine Jamet

Université Cà Foscari Venezia

L'intercompréhension – à savoir la possibilité de se comprendre mutuellement – implique, dans une situation idéale, que dans l'échange communicatif, chacun puisse s'exprimer dans sa propre langue tandis que l'autre comprend. C'est là une ambition qui pourrait grandement servir la cohésion entre les membres des différents pays européens et donner corps au concept de plurilinguisme inscrit dans les textes officiels européens qu'appelaient de ses vœux Claude Hagège (1992)¹. Apprendre à comprendre apparaît intuitivement plus facile et plus rapide qu'apprendre à parler ou écrire. On pourrait de ce fait penser qu'un apprenant serait en mesure d'affronter plus de langues s'il ne s'agit de développer pour chacune que les habiletés réceptives. Si ces langues sont voisines, l'effort est moindre encore du fait des ressemblances dont tout locuteur, même profane en linguistique, a conscience. Voilà pourquoi, suivant cette idée-clé se sont développées en Europe des recherches ayant abouti à la création de matériel didactique pour promouvoir l'intercompréhension entre langues appartenant à une même souche et/ou à l'instauration de cours universitaires expérimentaux. Dans le cadre des langues romanes qui nous intéressent plus particulièrement, citons Eurom4 (1996), Galatea (2000), EuroComRom(2000) pour les premières méthodes déjà connues et en circulation.

L'observation de ces méthodes pionnières conduit à deux observations :

a) Elles sont toutes – sauf dans le cas du CDrom de français oral pour hispanophones appartenant au projet Galatea² – fondées sur la compréhension de l'écrit. Pourquoi ? L'écrit est-il plus facile en soi que l'oral ? L'apprentissage de la compréhension en LS serait-il inversé par rapport à l'ordre naturel en langue maternelle qui part évidemment de l'oral ? En quoi consistent les difficultés de l'oral pour un apprenant étranger ? Or apprendre à comprendre l'oral apparaît au moins aussi utile que de savoir lire : pouvoir suivre, un cours, une conférence, un discours politique, voire une réunion en langue étrangère proche, pouvoir s'informer en écoutant une émission de radio ou de télévision, ou tout simplement se divertir en regardant un film en VO – pour ne parler que des cas de communication où l'auditeur est témoin - sont des aspirations légitimes et les besoins sont donc aussi pressants que ceux qui ont présidé à la création de méthodes pour l'écrit. C'est pourquoi aujourd'hui, outre le CDrom de Galatea créé par l'équipe de Barcelone, la dimension orale a été prise en compte dans les projets les plus récents – tout juste terminés ou en cours - comme *Ariadna* (multi-media pour lycéens développant l'écrit et l'oral), *Minerva* (situations de survie pour un jeune Erasmus allant à l'étranger, oral), ou *Itinéraires romans* (modules d'enseignement simultané destinés aux enfants en accès libre sur la toile, écrit et oral). Toutefois, la compréhension orale n'a pas fait l'objet d'études plus théoriques pour mesurer en quoi l'intercompréhension peut intervenir et la faciliter. C'est donc sur cet aspect du développement de l'habileté de compréhension orale dans le cadre théorique de

l'intercompréhension que nous avons focalisé notre intérêt.

b) La deuxième observation que nous pouvons faire sur les méthodes pionnières, c'est qu'elles ne mettent pas en œuvre le même concept didactique sous-jacent d'intercompréhension. Eurom4 inscrit en couverture de son ouvrage qu'il s'agit d'un 'enseignement simultané' : une séance de cours est divisée en trois étapes d'une demi-heure, chacune étant consacrée à une langue. La simultanéité est donc juxtaposition rapprochée dans le temps. Les aides fournies toutefois sont toujours quadrilingues, ce qui permet d'exploiter éventuellement une langue tierce qui sert de pont entre la LM et à la langue cible. EuroComRom travaille également en simultané en proposant une réflexion de type linguistique transversale sur au moins 5 langues romanes à appliquer ensuite sur des textes dans une des langues cibles. Toutes les aides sont de ce fait plurilingues. Par contre Galatea est prévu par couple de langues (dont une est toujours le français) et développe la compréhension essentiellement écrite, en exploitant le principe sur lequel se fonde l'intercompréhension, à savoir la ressemblance. Rien n'empêche de juxtaposer ensuite différentes langues pour compléter le cadre roman (ce qui est possible seulement pour les Français qui disposent de trois Cdroms, un pour l'italien, un pour l'espagnol et un pour le portugais, mais il n'existe encore pas par exemple de CDrom italien/espagnol, espagnol/portugais ou portugais/italien.). Toutefois le didacticiel ne propose pas d'activités inter-langues. Ces divergences quant à l'approche des langues et à la conception des aides didactiques – exclusivement par groupe binaire (LS/LM), en simultané par couples binaires immédiatement successifs (LS₁/LM + LS₂/LM + LS₃/LM) ou en simultané total (cette dernière tendance étant de plus en plus favorisée dans les projets en cours), se repropagent pour l'oral : laquelle de ces solutions sera-t-elle la plus performante ?

C'est un peu pour répondre à ces questions que nous avons monté deux expériences dont nous escomptions tirer quelques lignes de force pour établir des principes pouvant orienter la création d'une méthode d'entraînement à la compréhension de l'oral³. Nous ne sommes intéressée qu'au binôme français/italien, pour des raisons d'ampleur de la recherche mais les résultats obtenus devraient permettre de tirer des conclusions plus générales et de mieux mettre en place des vérifications sur d'autres couples de langues.

Le première expérience – de matrice plus psycholinguistique – a consisté à faire reconnaître à deux groupes d'informateurs, des adultes et des adolescents n'ayant jamais appris le français, 200 mots français. Il s'agit donc d'une expérience portant sur la perception des mots. Ces mots – tous des congénères avec le mot italien équivalent – ont été choisis à l'intérieur de notre corpus de documents radiophoniques et répondaient à nos hypothèses psycho-linguistiques sur la reconnaissance des mots concernant leur longueur, le rôle de la première syllabe dans le décodage, le rôle lexical des consonnes, le poids des phonèmes inexistantes dans la LM, le poids des différences phonétiques entre le mot de la LS et le mot de la LM. Ces mots étaient lus deux fois à haute voix, et les informateurs étaient invités à écrire le mot italien qui leur semblait correspondre. Une liste de ces mêmes mots écrits était ensuite distribuée afin que les informateurs indiquent les mots qu'ils n'avaient pas reconnus à l'oral mais qu'ils comprenaient à l'écrit, les mots qu'ils avaient compris d'une certaine façon à l'oral et auxquels ils attribuaient un autre sens en les voyant écrits ainsi que les mots qui leur demeuraient opaques, ceci pour comparer la compréhension orale et écrite. Les résultats ont été extrêmement satisfaisants en ce sens que sur 200 mots, en moyenne, 127 ont été reconnus par les adolescents et 141 par les adultes (étudiants pour la plupart), ce qui donne, tout groupe confondu, une moyenne de 67% des mots congénères reconnus hors contexte. Nous savons que cela ne signifie que ces mêmes mots seront reconnus dans la chaîne verbale, mais nous savons que là où il y a eu difficulté, a fortiori il y aura difficulté dans la chaîne, sauf cas particulier de non perception comblée par les inférences à partir du contexte. Par conséquent les indications concernant les erreurs ont permis de mettre en évidence les zones de difficulté sur le versant de la perception pour un auditeur italoophone écoutant pour la première fois du français. Nous avons ainsi pu démontrer – et par là même confirmer expérimentalement

des intuitions - que les mots courts sont plus difficiles à reconnaître que les mots longs sur lesquels il est plus facile de faire des prédictions à partir des phonèmes ou syllabes reconnus. Ainsi, paradoxalement par rapport à un apprentissage de la langue maternelle, les mots longs et savants – qui de par leur étymologie sont souvent des congénères plus transparents – posent moins de problèmes que les mots courts qui ont subi des écrasements et modifications phonétiques les éloignant du congénère italien. Parmi les monosyllabes, les plus difficiles à associer sont ceux composés d'une syllabe ouverte, car le mot italien correspondant est le plus souvent bi-syllabique et il est impossible de faire des hypothèses sur la nature de la consonne qui apparaît en italien (par exemple : *cas* = *casa* ? *cappa* ? *cara* ? etc.). Lorsqu'il y a variation phonétique, ce sont les nasales qui posent le plus de problème, en particulier lorsque la voyelle orale correspondant à la nasale ne correspond pas à la voyelle italienne (*temps* /A/ vs *tempo* /Em/), et l'accumulation de nasales dans un mot accentue la difficulté de traitement (par exemple *incidence/incidenza* n'a guère été reconnu) ; par contre le /y/ ne pose aucun problème, sans doute parce que le principe qui fait que l'on entend sur la base du système de perception de sa langue maternelle annule la différence entre /y/ et /u/. En ce qui concerne les consonnes, nous avons pu observer qu'une variation consonantique entre le mot français et le mot italien dérangeait plus qu'une variation vocalique. Par exemple, le mot *chose/cosa* n'a guère été reconnu. Par contre la présence de deux consonnes par rapport à une gémée italienne ne cause aucun problème (*acteur /attore*). Nous ne donnons là que quelques exemples à titre illustratif, mais à partir d'une analyse des erreurs, nous avons pu mettre en lumière certaines stratégies de décodage et comprendre comment fonctionnent les règles de passage auditif entre la langue étrangère et la LM. Nous avons ainsi pu proposer de calculer automatiquement le degré de transparence d'un mot français par rapport à un mot italien, ce qui devrait permettre d'obtenir un classement du lexique congénère qui, croisé avec le classement par fréquence, serait utile au didacticien qui disposerait ainsi d'un instrument de prédiction des difficultés plus objectif que l'intuition ou l'expérience. Dès cette première expérience en outre, nous avons pu vérifier l'exactitude de l'intuition qui consiste à dire que l'écrit est plus abordable que l'oral, la raison étant que l'écriture conserve des traces de l'étymologie que la prononciation ne révèle pas. Cette expérience de reconnaissance de mots singuliers a donc montré – sur un seul binôme bien sûr - que les présupposés pour l'intercompréhension orale sont bien 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 neutralisant les différences qui leur permettent de reconnaître dans le mot étranger un mot de leur propre langue. L'hypothèse d'un indice de transparence sonore non seulement pourrait aider le didacticien mais dans une dimension tout autre pourrait avoir quelque utilité au sein de l'Union Européenne qui 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 écrite⁴, 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 de l'Université de Francfort, pensé pour des germanophones ou le projet ICE conduit par l'université de Reims).

Notre deuxième expérience a porté sur la compréhension orale du discours authentique complexe et a consisté en deux études de cas. De la même façon que les

méthodes pionnières (Eurom4, Galatea et dans une moindre mesure EuroComRom) font travailler l'apprenant à partir de documents écrits complexes tirés de journaux qui ont toutefois été choisis en évitant les références culturelles qui impliqueraient de recourir à des connaissances du monde extralinguistiques, nous avons voulu voir si des auditeurs italiens étaient en mesure de comprendre quelque chose en écoutant des documents authentiques complexes, choisis selon les mêmes critères que pour l'écrit. Toutefois, comme intuitivement il apparaissait impossible de soumettre des débutants complets à des documents sonores complexes, nous avons pris le parti d'avoir des informateurs 'faux débutants', c'est-à-dire des jeunes gens ayant étudié le français seulement au collège et ne l'ayant plus pratiqué depuis plusieurs années. Leurs difficultés nous ont confortée a posteriori dans notre choix. Les 12 documents radiophoniques retenus ont été sélectionnés en faisant varier la nature textuelle : écrit lu vs oral spontané, monologue vs dialogue, la position de l'auditeur étant de la réception pure sans possibilité d'interférer avec l'acte communicatif dont il est témoin. Pour évaluer la compréhension, nous avons utilisé plusieurs techniques : nous avons toutefois rapidement abandonné le questionnaire de compréhension (idée générale, puis compréhension de détails) dans la mesure où il constitue une aide involontaire à la compréhension lorsque dans la partie thématique de l'item à tester par exemple, se trouvent des éléments qui n'avaient pas été compris à l'oral et qui sont donnés comme connus dans la question. Nous en avons du reste conclu que le questionnaire est un excellent outil d'entraînement à la compréhension en fournissant des aides indirectes mais que comme instrument d'évaluation il comporte des défauts importants. Nous avons alors opté pour le rappel à voix haute en langue maternelle, c'est-à-dire la reformulation d'abord générale puis morceau par morceau, la longueur du morceau pouvant varier entre le groupe de mots, la phrase, le paragraphe, au gré de l'auditeur et de sa mémoire, le nombre d'écoutes n'étant pas limité. Les informateurs étaient en outre invités à dire ce qu'ils pensaient de la tâche qu'ils étaient en train d'accomplir, d'exprimer donc leur pensée à voix haute (thinking aloud protocol), ce qui nous a donné des indications supplémentaires sur les stratégies adoptées. Les résultats obtenus nous ont permis de dégager plusieurs lignes de force.

Tout d'abord, la compréhension du document oral complexe, même dans le cadre de l'intercompréhension, reste limitée. Malgré les prémisses favorables de notre première expérience, notre seconde expérience a montré que des auditeurs peu expérimentés, arrivent avec difficulté à percevoir le fil conducteur du document, au-delà de la thématique qui, elle, est d'ordinaire saisie. La compréhension est lacunaire : on a l'impression de trous dans le tissu discursif, si bien que ce qui est compris n'est plus relié à rien, et il ne reste que des bribes (pour lesquelles l'intercompréhension a pu fonctionner), mais le ciment qui fait du texte un message communicatif est rarement présent. Contrairement à l'écrit, la stratégie de « guessing game » ne peut dépasser une certaine ampleur spatio-temporelle, et les données trop lointaines dans le temps s'effacent si elles n'ont pu être traitées assez vite. Nous avons tenté d'évaluer le poids des différentes composantes de l'oral à partir d'une analyse des erreurs et des stratégies observées par nous ou décrites par l'auditeur : la vitesse et le problème de l'articulation dans la chaîne qui complique la segmentation en unités discrètes (chute des 'e muets', resyllabation, etc.) - ces mêmes unités qui, à l'écrit, sont largement reconnues - l'accumulation des voyelles nasales, la structure de la phrase (structures clivées ou semi-clivées, dislocations, reformulation progressive du discours), le poids informationnel de l'ensemble sont autant de facteurs déterminants. La comparaison avec la compréhension du même document à l'écrit a montré comment des pans entiers de texte opaques s'éclairaient soudain. Au niveau des stratégies de décodage en effet, un lecteur, y compris dans sa propre langue, peut ne pas procéder linéairement et revenir sur des éléments laissés en suspens, tandis qu'à l'oral, le mécanisme de compréhension est conditionné par le temps et le problème est essentiellement l'engagement de la mémoire à court terme incapable de traiter assez vite l'information dans le déroulement linéaire du discours avant que la trace ne

disparaisse. Toutefois lorsque la compréhension fonctionne, nous avons pu voir que les principes d'association des mots congénères dégagés dans la première expérience étaient appliqués.

Ceci ne signifie donc pas que le développement de la compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension soit utopique en soi. Mais il est sans doute utopique de proposer pour l'oral des méthodes symétriques de l'écrit. Dans les méthodes d'écrit en effet, il n'y a pas de différences majeures entre les textes présentés dans les différentes leçons ou modules. La compétence se construit progressivement en termes quantitatifs: au début on comprend moins, à la fin on comprend plus. Mais pour l'oral, même si nous avons constaté, sans aucun acte didactique, un progrès chez nos informateurs du seul fait d'avoir été exposé à la langue, il nous semble qu'un parcours gradué impliquant un entraînement progressif est nécessaire afin d'accélérer les opérations mentales de passage d'une langue à l'autre. La gradation concerne d'une part la nature des discours proposés d'autre part les objectifs d'écoute.

Pour l'oral, que peut signifier une progression dans la nature du discours ? Si nous mettons de côté le choix du document vidéo vs audio (nous savons que l'image est une aide à la compréhension lorsqu'elle implique une redondance sémantique des signes visuels et auditifs), et le fait que nous privilégions le document authentique, parce que c'est le seul où l'intonation soit vraiment juste, il faudrait 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 audio 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.

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 clairs. Les discours didactiques/expositifs pourraient constituer la seconde catégorie, si on intègre les variables de quantité d'informations et de débit. Nous avons vu que le flash infos, de type 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 fragmentées avec par exemple des incises, qui suspendent la linéarité du discours. Les incises sont un phénomène très présents à l'oral, mais le locuteur utilise alors la redondance pour récupérer le thème dont il parlait. Mais à l'écrit, celle-ci n'est pas nécessairement présente et de ce fait la trace du thème peut disparaître de la mémoire à court terme, d'où la complexité d'un discours académique qui n'a pas été écrit en fonction du canal oral comme un discours oratoire. Mais inversement 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. En outre la langue trop familière est à éviter dans un premier temps dans la mesure où elle se base sur des expressions rarement transparentes.

En termes d'objectifs d'écoute, on a le choix entre deux parcours. Ou bien pour chacun des documents oraux prévus pour une session d'apprentissage, on commence comme le veut la tradition par une compréhension préliminaire de l'ensemble, avant de passer à une

compréhension approfondie. C'est le choix fait dans le CDrom de compréhension orale du français pour des hispanophones fait pour Galatea. 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'⁵, 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-parties⁶. Parallèlement la longueur des discours et leur complexité s'amplifient.

Dans les méthodes d'écrit, les documents de départ sont complexe, mais il y a un guidage potentiel qui apparaît à la demande. Par exemple, les tuteurs d'Eurom4 proposent une simplification des phrases (pour retrouver la structure de base SVO) quand ils constatent des errances mais ils ne le font pas d'emblée. Le 'clic' sur une icône d'aide joue le même rôle dans Galatea. 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 qu'une trop grande autonomie aurait pour corollaire une perte de temps dans l'apprentissage. C'est le choix fait par Galatea-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.

Dernier point important : le rôle de l'écrit dans une approche orale. C'est peut-être là le problème le plus épineux. En effet, dans le cadre du développement des compétences séparées dont la légitimation est à l'origine des méthodes d'intercompréhension (Dabène 1995)⁷, 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 entendre le mot étranger correctement prononcé permet d'éviter la mémorisation de signifiants sonores trop déformés par la LM de l'apprenant, ce qui générerait tout de même le didacticien le plus 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)⁸. 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 ductilité⁹, 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 voix, cf Winpitch¹⁰), puis une deuxième aide écrite (les mots s'affichent), puis en cas de non compréhension persistante on aurait recours à des techniques didactiques visant à solliciter les inférences. 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. Cette solution aurait l'avantage de suppléer au problème de la mémorisation des acquis : dans une méthode uniquement centrée sur l'oral, 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. 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.

Si l'on doit travailler sur l'écrit et l'oral, cette dernière solution nous apparaît meilleure que la première où écrit et oral sont en succession. La seconde toutefois est réalisable aussi, l'écrit servant alors uniquement de support sans aucune prétention sur le développement de la compétence de lecture.

Enfin dernière question en guise de conclusion : le développement de la compréhension orale fondée sur les mécanismes d'intercompréhension est-il envisageable simultanément sur plusieurs langues ? Nous ne pouvons apporter de réponse à la suite de notre seule étude portant sur le couple de langue français/italien. Mais, ce qui nous apparaît comme une richesse pour l'écrit, à savoir l'apprentissage simultané (qu'il soit en succession immédiate dans une séance ou en imbrication des langues), nous semble difficile a priori pour l'oral : sans doute serait-il plus profitable de procéder par étapes afin de se familiariser précisément avec le 'paysage sonore' de chaque langue, préalable de la compréhension orale. Une idée pourrait être alors de partir de la langue la plus proche du point de vue auditif de celle de l'apprenant pour arriver à la plus lointaine. Par exemple pour un Italien, on commencerait par l'espagnol, puis le portugais, pour arriver ensuite au français ? Toutefois les concepteurs d'*Itinéraires romans* n'ont pas hésité à présenter ensemble les 6 langues romanes même à l'oral mais il s'agit d'actes de parole limités en nombre du fait de l'âge de apprenants. Aucune évaluation n'existe encore pour vérifier comment ce choix est perçu par les utilisateurs, et pour mesurer les étapes de l'acquisition, mais si ce choix ne devait pas faire obstacle à l'apprentissage, rien n'empêcherait de le généraliser.

L'intercompréhension orale : réelle possibilité ou illusion ? La balance penche donc en faveur du premier terme, comme l'a démontré notre étude pré-didactique que devraient maintenant venir corroborer des données expérimentales portant sur un parcours d'apprentissage, ce qui peut être fait à partir des quelques outils pédagogiques existants pour l'oral ou d'un outil didactique à réaliser sur la base même de notre analyse pré-didactique.

Notes

¹ Hagège, C. (1992), *Le souffle de la langue*, Paris, Éditions Odile Jacob.

² 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 Ciències de la Educació. Serveis de Publicació, Universitat Autònoma de Barcelona 2001

³ Les résultats dont nous faisons état ici sont l'aboutissement de notre travail de recherche de doctorat en linguistique et didactique des langues. : (2004), *À l'écoute du français, la compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes. Etude menée auprès d'étudiants italophones*. Dottorato di ricerca in linguistica e didattica delle lingue. Università Cà Foscari di Venezia. Vol 1 287p, vol 2 Annexes 314 p.

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 à 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.

⁵ Lhote, E. (1995), *Enseigner l'oral en interaction, Percevoir, écouter, comprendre*, Paris, Hachette.

⁶ Cette méthode est appliquée pour l'écrit à l'Université de Nancy2 (J.-M. Debaisieux)

⁷ Dabène, L. (1995), "Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires?", *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 98, Paris, Didier, 103-112.

⁸ 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. (téléchargeable site Galatea)

⁹ En classe in praesentia, l'usage des lecteurs de CD ou de cassettes est trop compliqué et imparfait.

¹⁰ Programme élaboré par Philippe Martin, Université de Paris VII.