



Université Stendhal Grenoble 3
UFR des sciences du langage
Département de français langue étrangère

Mémoire de Master

Intercompréhension et recours à la langue romane 1 (portugais) ou la langue romane 2 (italien) dans le cadre de la compréhension orale et écrite du français

*Master professionnel 1^{ère} année
Spécialité Français Langue Etrangère*

*Louise Ferré
Sous la direction de Mme Encarnación Carrasco*

Juin 2009

Table des matières

INTRODUCTION.....	6
CHAPITRE 1 LE CADRE DE RECHERCHE/PARTIE THEORIQUE.....	11
1.1 L'INTERCOMPREHENSION	11
1.1.1 <i>La notion d'intercompréhension</i>	11
1.1.2 <i>Les caractéristiques et principes de l'intercompréhension</i>	13
1.1.3 <i>Les limites de la méthode de l'intercompréhension et les défis de l'oralité</i>	14
1.2 COMMENT FONCTIONNE L'INTERCOMPREHENSION ?	14
1.2.1 <i>L'activation de l'inter-système plurilingue</i>	14
1.2.2 <i>La didactique de l'intercompréhension : une didactique transférentielle</i>	15
1.2.3 <i>Les types de transfert et les qualités de l'acte intercompréhensif</i>	17
1.3 LES DEGRES DE PARENTE ENTRE LE PORTUGAIS ET LE FRANÇAIS DANS LE CADRE DE LA COMPREHENSION ORALE ET ECRITE DU FRANÇAIS.....	20
1.3.1 <i>Les similarités entre les deux langues</i>	20
1.3.2 <i>Les principaux points de divergences entre les deux langues</i>	31
1.4 LES DEGRES DE PARENTE ENTRE L'ITALIEN ET LE FRANÇAIS DANS LE CADRE DE LA COMPREHENSION ORALE ET ECRITE DU FRANÇAIS.....	33
1.4.1 <i>Les affinités entre les deux langues</i>	33
1.4.2 <i>Les principaux points de divergences entre les deux langues</i>	38
1.5 LES STRATEGIES MISES EN ŒUVRE PAR L'APPRENANT EN COMPREHENSION ORALE ET ECRITE DU FRANÇAIS ETL'INTERCOMPREHENSION.....	39
1.5.1 <i>Le traitement cérébral de l'information linguistique</i>	39
1.5.2 <i>Le processus de compréhension orale</i>	40
1.5.3 <i>Le processus de compréhension écrite</i>	45
CHAPITRE 2 LE RECUEIL DE DONNEES/PARTIE EMPIRIQUE.....	48
2.1 CHOIX ET MISE EN PLACE DE LA METHODE	48
2.1.1 <i>Protocole de recueil de donnée de la compréhension, l'oral sur un document audio-visuel</i>	49
2.1.2 <i>Le contexte et la procédure de passation : L'activité orale et l'entretien</i>	51
2.2 CHOIX ET PRESENTATION DES ECHANTILLONS	52
2.3 ELABORATION D'UNE ACTIVITE DIDACTIQUE ET D'UN ENTRETIEN	53
2.3.1 <i>L'Activité de compréhension</i>	54
2.3.2 <i>L'entretien</i>	54
CHAPITRE 3 L'ANALYSE DE DONNEES	55
3.1 ANALYSE QUANTITATIVE.....	55
3.1.1 <i>Le profil binôme</i>	56
3.1.2 <i>Le Profil trinôme</i>	57
3.1.3 <i>Le public « témoin » chinois</i>	59

3.2	ANALYSE QUALITATIVE.....	60
3.2.1	<i>Listes des stratégies utilisées par les candidats selon leurs témoignages (recueillis dans les entretiens) dans la compréhension globale du document.....</i>	60
3.2.2	<i>La perception des unités lexicales à l'oral et à l'écrit : Tableau d'assimilation des congénères en fonction de leur degré de transparence à l'écrit.....</i>	63
CHAPITRE 4	CONCLUSION ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES.....	73
4.1	BILAN DE L'ANALYSE.....	73
4.1.1	<i>Bilan de l'analyse des stratégies : comment à fonctionner l'intercompréhension ?.....</i>	73
4.1.2	<i>Bilan de l'analyse de perception des mots: confirmation du recours à la LR1 et à la LR2 ?.....</i>	74
4.2	CONCLUSION.....	75
4.3	PERSPECTIVES DIDACTIQUES.....	75
	BIBLIOGRAPHIE.....	78
	ANNEXE 1 - FICHE INFORMATIVE SUR LE PROFIL DU CANDIDAT DISTRIBUÉE AVANT L'ENTRETIEN.....	80
	ANNEXE 2 - PRESENTATION DES CANDIDATS ELABOREE A PARTIR DU ANNEXE 1.....	82
	ANNEXE 3 - GUIDE A L'ENTRETIEN.....	85
	ANNEXE 4 - GUIDE À L'ENTRETIEN EN LANGUE PORTUGAISE.....	87
	ANNEXE 5 - GUIDE A L'ENTRETIEN POUR LES CHINOIS.....	88
	ANNEXE 5 - TRANSCRIPTION DU DOCUMENT VIDEO/ TRANSCRIÇÃO DA VIDEO.....	89
	ANNEXE 7 - LEXIQUE COMMUN AUX TROIS LANGUES ROMANES.....	91
	ANNEXE 8 - LISTE DES MOTS OU EXPRESSIONS EXTRAITES DU DOCUMENT AUDIO-VISUEL CLASSES PAR NIVEAU DE TRANSPARENCE.....	93
	ANNEXE 9 – GRAPHIQUES DE L'ANALYSE DES PERCEPTIONS DES UNITES LEXICALES.....	96

Index des tableaux

TABLEAU 1.	VOYELLES EN FRANÇAIS ET PORTUGAIS	21
TABLEAU 2.	VOYELLES PROPRES AU FRANÇAIS	22
TABLEAU 3.	VOYELLES PROPRES AU PORTUGAIS	22
TABLEAU 4.	VOYELLES NASALES PROCHES AUX DEUX LANGUES ET SPECIFICITES	23
TABLEAU 5.	CONSONNES COMMUNES OU PROCHES AUX DEUX LANGUES.....	23
TABLEAU 6.	SEMI-CONSONNES EN FRANÇAIS ET EN PORTUGAIS	24
TABLEAU 7.	SEMI-CONSONNES DIVERGENTES ENTRE FRANÇAIS ET PORTUGAIS	25
TABLEAU 8.	CONSONNES SPECIFIQUES AU FRANÇAIS ET PORTUGAIS.....	25
TABLEAU 9.	VOYELLES COMMUNES AU FRANÇAIS ET A L'ITALIEN	33
TABLEAU 10.	STRATEGIES DE COMPREHENSION DU FRANÇAIS EN FONCTION DU PROFIL LINGUISTIQUE.....	62
TABLEAU 11.	NIVEAU DE TRANSPARENCE DES CONGENERES EN PORTUGAIS ET EN ITALIEN	64

Index des figures

FIGURE 1.	PRESENTATION DES TROIS ECHANTILLONS OBSERVES.....	49
FIGURE 2.	REPARTITION DES MOTS EN FONCTION DE LEUR DEGRE DE TRANSPARENCE.....	66
FIGURE 3.	PROPORTION DES MOTS COMPRIS A L'ORALE EN FONCTION DE LEUR NIVEAU DE TRANSPARENCE - MILIEU ENDOLINGUE	67
FIGURE 4.	PROPORTION DES MOTS COMPRIS A L'ECRIT EN FONCTION DE LEUR NIVEAU DE TRANSPARENCE - MILIEU ENDOLINGUE	67
FIGURE 5.	PROPORTION DES MOTS COMPRIS A L'ORALE EN FONCTION DE LEUR NIVEAU DE TRANSPARENCE - MILIEU ENDOLINGUE / EXOLINGUE	68
FIGURE 6.	PROPORTION DES MOTS COMPRIS A L'ECRIT EN FONCTION DE LEUR NIVEAU DE TRANSPARENCE - MILIEU ENDOLINGUE / EXOLINGUE	68
FIGURE 7.	PROPORTION DE MOTS COMPRIS SEMI-TRANSPARENTS ITALIEN PARMIS LES MOTS COMPRIS OPAQUES PORTUGUAIS	70
FIGURE 8.	REPARTITION EN VALEUR RELATIVE DES MOTS COMPRIS A L'ORAL EN FONCTION DE LEUR NIVEAU DE TRANSPARENCE - ECHANTILLON 1 ET 3	70
FIGURE 9.	REPARTITION EN VALEUR ABSOLUE DES MOTS COMPRIS A L'ORAL EN FONCTION DE LEUR NIVEAU DE TRANSPARENCE - ECHANTILLON 1 ET 3	71
FIGURE 10.	REPARTITION EN VALEUR RELATIVE DES MOTS COMPRIS A L'ECRIT EN FONCTION DE LEUR NIVEAU DE TRANSPARENCE - ECHANTILLON 1 ET 3	71
FIGURE 11.	REPARTITION EN VALEUR RELATIVE DES MOTS COMPRIS A L'ECRIT EN FONCTION DE LEUR NIVEAU DE TRANSPARENCE - ECHANTILLON 1 ET 3	72
FIGURE 12.	REPARTITION DES MOTS COMPRIS A L'ORALE EN FONCTION DE LEUR NIVEAU DE TRANSPARENCE- MILIEU ENDOLINGUE / EXOLINGUE	96
FIGURE 13.	REPARTITION DES MOTS COMPRIS A L'ORALE EN FONCTION DE LEUR NIVEAU DE TRANSPARENCE- MILIEU ENDOLINGUE / EXOLINGUE	96

Remerciements

Je remercie tout d'abord ma directrice de Mémoire Mme Encarnación Carrasco qui a accepté mon sujet et m'a apporté ses connaissances sur l'intercompréhension en langues romanes.

Je remercie aussi M. Degache qui a su me recevoir et me motiver dans l'élaboration du sujet.

Un grand merci aux sujets de mon expérimentation qui ont su se plier au jeu de l'interview et qui ont consacré du temps et de l'attention pour réaliser l'activité test.

Enfin mes remerciements s'adressent à mon entourage, Ricardo qui m'a aidée dans la tabulation et qui m'a soutenue moralement, à Floriane, Aurélie et Guilhem qui ont su m'épauler dans mon travail.

Abbréviations utilisées

LE: Langue étrangère

LC: Langue cible

LR1: Langue romane 1 : langue source

LR2: Langue romane 2 : seconde langue romane acquise après la langue source

CO: Compréhension orale

CE: Compréhension écrite

fr. Français

pg.: Portugais

it. : Italien

Introduction

"Nã falo francês" "non parlo francese". Bien que vous ne soyez peut-être pas en mesure de parler le portugais ou l'italien, vous comprendrez ou devinerez le sens de cette phrase. Si vous échangez avec des italiens ou des portugais et que vous utilisez chacun votre langue, il y a intercompréhension.

Ce mémoire s'inscrit dans le cadre d'une recherche sur l'intercompréhension entre les langues romanes et plus particulièrement sur le recours à la langue source romane (LR1) ou/et à la seconde langue romane (LR2) dans le processus de compréhension orale et écrite du français langue cible.

Le choix de ce domaine de recherche a été avant tout motivé par une expérience personnelle. Au cours de cette année universitaire, je me suis intéressée au phénomène de contacts entre les langues romanes car lors de voyages réguliers en Italie, j'ai utilisé naturellement la méthode intercompréhensive pour communiquer. Je parle bien portugais, ma langue première est le français, l'italien est pour moi plus facile à comprendre que l'allemand ou le russe. Ainsi, sans aucune base linguistique en italien j'ai été amenée à activer des schémas que j'avais acquis dans les autres langues déjà présentes dans mon répertoire linguistique pour décrypter les codes de la langue italienne. De plus, ayant des amis brésiliens en France et en Italie en cours d'apprentissage du français et me plaçant dans une perspective de recherche en FLE, il est intéressant d'étudier l'influence de ces langues romanes 1 (portugais) et 2 (italien) dans le processus de compréhension du français. C'est alors que plusieurs questions me sont venues à l'esprit. Quelles sont les parentés linguistiques entre les trois langues romanes (portugais, italien, et français) ? Le fait de maîtriser plusieurs langues romanes facilite-t-il l'intercompréhension ?

Les deux situations évoquées ci-dessus s'orientaient vers une recherche commune portant sur la capacité d'un individu plurilingue à utiliser le contact entre les langues.

Lors de lectures et de recherches dans le domaine de l'intercompréhension, j'ai constaté que de nombreux travaux de recherche dans le cadre de l'intercompréhension avaient été menés à l'écrit, le domaine de l'oral ayant quant à lui été peu exploré. Je me suis alors demandée quelle place avait l'intercompréhension à l'oral ?

De plus, mes connaissances en portugais et mon goût pour les langues romanes m'ont poussée à me poser la question de la similarité entre ces langues.

Après une réflexion murie liée au cheminement de pensée que je viens de dessiner, je suis parvenue à la problématique suivante: Dans quelles mesures le recours à la langue source et à une seconde langue romane apparentée est-il bénéfique dans la compréhension du français pour un public débutant lusophone ? Comment peut-on envisager le contact entre les langues dans une perspective didactique fondée sur un modèle d'apprentissage attribuant un rôle décisif aux facteurs d'environnement d'apprentissage?

La méthode que j'ai décidé d'adopter pour tenter de répondre à ces interrogations est celle de l'élaboration d'une activité de compréhension orale du français et d'un questionnaire visant à observer les stratégies d'écoute et de compréhension des informateurs. Le recueil de données a été réalisé sous forme d'entretiens enregistrés. Le public sondé, brésilien, est composé de deux échantillons, l'un pris dans un contexte endolingue constitué de sujets faux-débutant et le second échantillon est observé dans un milieu exolingue en Italie et est composé de sujets vrais-débutants italophones.

Afin de répondre à ma problématique, je présenterai dans un premier chapitre le cadre de recherche en définissant le contexte cette dernière, c'est-à-dire l'intercompréhension en langues romane, et plus particulièrement les degrés de parenté entre les langues concernées par l'expérimentation, le portugais, le français et l'italien. Ensuite, en exposant le processus de compréhension orale et écrite, il sera intéressant d'explicitier la démarche qui m'a amenée à cette problématique.

Dans un second chapitre, je décrirai la méthode de recueil de données, à savoir la présentation des échantillons, l'élaboration de l'activité de compréhension orale visant à observer les stratégies de compréhension orale globale et la perception des unités lexicales dans une démarche d'accès au sens. On expliquera le déroulement de cette activité, en donnant les raisons du choix de cette méthode et du public sélectionné.

Le troisième chapitre sera consacré à l'analyse des données, qui permettra à la fois de tirer des conclusions sur l'impact de la langue romane 1 (LR1) et de la langue romane 2 (LR2) dans le processus de compréhension, en comparant les résultats entre les différents échantillons et en observant le poids des trois variables sur les résultats (niveau, langue source proche ou éloignée, compréhension orale / compréhension écrite).

Le quatrième et dernier chapitre servira de bilan des résultats des analyses. En s'appuyant sur les tendances dégagées, on donnera des propositions méthodologiques non ambitieuses pour la compréhension orale du français pour un public lusophone.

CHAPITRE 1 LE CADRE DE RECHERCHE/PARTIE THEORIQUE

1.1 L'intercompréhension

1.1.1 La notion d'intercompréhension

Le terme intercompréhension désigne la capacité à comprendre une langue étrangère ou une variété linguistique sans l'avoir acquise ou apprise formellement (Meissner, 1997).

Pour M. fr.Capucho, enseignante à l'université catholique portugaise, qui a participé à de nombreux projets comme le projet Eu et intercompréhension¹, l'intercompréhension c'est "le développement de la capacité à co-construire du sens, dans le contexte de la rencontre entre des langues différentes, et d'en faire un usage pragmatique dans une situation communicative concrète" (Capucho, 2004, *Eu & I cours de formation de Formateurs*).

Ce concept est néanmoins multiforme. Il est développé à travers des approches diverses dans le domaine de la pédagogie, de la linguistique, des cognisciences, et dans l'aménagement linguistique. La charpente solide de ce terme réside dans la notion de « transfert en psychologie » qui est défini comme l'actualisation, dans un contexte donné, d'un comportement appris dans un autre contexte. Sur le plan langagier, l'intercompréhension est décrite comme une mobilisation de routines que le locuteur /auditeur a coutume d'utiliser pour la compréhension dans sa langue maternelle ou dans une autre langue dont il possède une maîtrise résultant d'un apprentissage plus ou moins explicite (Picaluga & Harmegnies, 2008).

Au niveau de la didactique des langues, l'intercompréhension, qui va de pair avec le plurilinguisme, fait aujourd'hui partie des projets phares du Conseil de l'Europe en matière d'éducation. Elle fait l'objet de travaux universitaires de recherche. La plus connue des méthodes d'apprentissage qui en sont issues est à ce jour la méthode EuroRom4, mais d'autres méthodes d'intercompréhension ont vu le jour, à Grenoble notamment (Galatea, Galanet), ou sont en cours d'élaboration : Intercompréhension européenne (ICE) à Reims, Euromania à

¹ Projet européen de coopération financé par la commission Européenne, son objectif est le développement de l'apprentissage des langues à travers la compétence réceptive (capacité de compréhension écrite - il a donné naissance au projet Socrates/lingua.) Pour plus d'information sur ce projet : <http://www.eu-intercomprehension.eu/pdf/Cours%201%20-%20Présentation%20du%20Projet%20Eu&I.pdf>

Toulouse. Divers travaux du même type sont menés notamment en Allemagne (EuroCom)², en Italie, en Espagne. Les méthodes utilisant l'intercompréhension ont connu un grand succès et ont apporté des outils pédagogiques répondant à des demandes spécifiques.

Cependant jusqu'aux années 1990, cette innovation en matière d'apprentissage des langues était redoutée et rejetée par le corps enseignant. Aujourd'hui, dans le contexte européen et avec la création en 1998 du CECR (Cadre Européen de Référence), le plurilinguisme est défendu par les institutions européennes³ et les objectifs pédagogiques sont clairement dirigés vers une pluralité linguistique. Des organismes comme le Centre Européen des Langues Vivantes (CELV) regroupant 33 états membres (dont des pays extérieurs à l'union Européenne) et la Direction Promotion de l'Enseignement des Langues (DPEL) de l'Union Latine⁴ promeuvent cette nouvelle conception de l'apprentissage des langues.

Ainsi, les objectifs de la méthode intercompréhensive se fondent dans la didactique du plurilinguisme, qui utilise des aspects plus transversaux. Il s'agit d'une didactique transférentielle qui, en misant sur la rentabilisation de la parenté linguistique, vise à l'exploitation systématique des pré-acquis des apprenants et à leur sensibilisation aux langues et aux cultures. Nous expliciterons dans la partie qui suit ces termes propres à la didactique de l'intercompréhension.

Enfin, le courant qui porte l'intercompréhension a aujourd'hui d'autres finalités que la simple entreprise linguistique. Les enjeux d'une politique linguistique européenne ainsi que l'analyse des résultats obtenus en milieu scolaire depuis une dizaine d'années en langue étrangère ont poussé les acteurs de l'Europe et les didacticiens à réfléchir à des considérations plus pragmatiques. Ces réflexions ont donné fruit à de nouvelles recherches concernant la conception de la langue dans le processus d'acquisition ainsi qu'à des stratégies pédagogiques prenant en compte la biographie cognitive de chaque apprenant.

² Pour plus de précisions sur ces programmes utilisant la méthode intercompréhensive, consultez la publication de la DGLFLF (Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France) <http://www.culture.gouv.fr/culture/dgIf/publications/intercomprehension.pdf>;

³ Le conseil de l'Europe, la commission européenne qui a financé le programme EUROM4, GALANET, EUROCOM ,EUROMANIA, la création du CECR (Cadre Européen Commun de Référence) et le CELV (le Centre Européen pour le Langues vivantes).

⁴ Site du DPEL Union Latine : <http://dpel.unilat.org/DPEL/index.fr.asp>.

1.1.2 Les caractéristiques et principes de l'intercompréhension

Les caractéristiques principales de l'intercompréhension sont en corrélation avec la définition du plurilinguisme, composante essentielle des politiques linguistiques européennes menées par le Conseil de l'Europe. Sa définition de la compétence plurilingue est la suivante⁵ « On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise à des degrés divers, plusieurs langues, et à des degrés divers l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas la superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien l'existence d'une compétence plurielle». L'intercompréhension rejoint alors l'approche partielle et approximative, conception défendue dans le guide⁶ car elle met en avant la notion de compétences partielles et les déséquilibres entre les compétences de production et de réception sollicitées. La deuxième caractéristique de l'intercompréhension est l'apprentissage ouvert et simultané, il se différencie de l'apprentissage juxtaposé et embrasse l'apprentissage de plusieurs langues à la fois en favorisant le mouvement d'une langue à une autre. Enfin la didactique de l'intercompréhension a pour finalité la sensibilisation positive, la méthode intercompréhensive se veut rassurante et initiatrice, en ce qu'elle permet à l'apprenant d'apaiser les craintes liées à l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Le processus d'intercompréhension se met inconsciemment en activité dès lors que deux locuteurs de langues différentes et de compétences linguistiques inégales sont en contact. Les principes de base de ce phénomène sont les suivants:

- l'exploitation du phénomène de contact des langues
- l'appui simultané des stratégies de fusion (convergence) et de dissociation (contraste)

Le premier principe se concentre sur le contact, transfert positif ou négatif : suivant que l'élément ou la règle importée d'une langue source donne lieu à une forme correcte ou non dans la langue cible.

⁵ Cette définition a été élaborée par Coste, D. Moore, D. & Zarate, G. (1997), *Compétences plurilingues et pluriculturelles*.

⁶ Little, D. Perclova, L. (2006). *Le portfolio européen des langues : guide à l'attention des enseignants et des formateurs enseignants*.

Dans le second principe, l'enjeu réside dans l'équilibre entre fusion et dissociation variable selon la nature des tâches, l'avancement de l'apprentissage et les conditions de l'interaction à deux niveaux : l'utilisation locale de ressources linguistiques et l'organisation globale de la tâche communicative.

1.1.3 Les limites de la méthode de l'intercompréhension et les défis de l'oralité.

La méthode intercompréhensive est encore peu diffusée, les acteurs en sont essentiellement des enseignants de l'université qui croient en son efficacité.

Les détracteurs de cette méthode soulignent les aspects négatifs de cette méthodologie qui pour eux peut être source de malentendus entre locuteur dû à un manque de nuances. De plus, pour qu'il y ait communication et intercompréhension cela suppose une égalité en termes de compétences pour les deux locuteurs en contact. Enfin, si on utilise cette méthode comme substitut à l'apprentissage d'une langue étrangère on peut être amené à minimiser son ouverture à l'autre et à sa culture. Une utopie économique et raisonnable serait que chaque locuteur parle la langue de son interlocuteur (Slodzian, 1997).

Ensuite, l'intercompréhension reste surtout cantonnée au domaine de l'écrit. Même si l'oral est déjà présent dans les méthodes d'intercompréhension, il est là sous la forme d'un outil permettant de consolider l'écrit. Dans *Dialógos em intercompreensão*⁷, ouvrage écrit lors du colloque de Lisbonne en 2007, les auteurs présentent les nouveaux défis en matière d'intercompréhension. Lors de ce séminaire financé par la Commission européenne, la nécessité de faire des recherches dans le domaine de l'oral a été soulevée.

1.2 Comment fonctionne l'intercompréhension ?

1.2.1 L'activation de l'inter-système plurilingue.

« Une langue est un système où tout se tient » (Saussure cité par Meissner, 1997). Cette phrase de Saussure illustre la définition de la langue comme étant un système où chaque élément a une place particulière par rapport à d'autres éléments et à l'ensemble du système. Avec cette découverte sur la langue, on a pu reconnaître l'importance des relations existant entre les différents phénomènes d'une même langue. Si on en vient à appliquer cette pensée au domaine de l'interlinguistique, elle pose alors deux questions fondamentales : celle

⁷ Cf. . Références bibliographiques

de la comparabilité entre les langues et celle des phénomènes interlinguistiques. Dans le domaine de la psychologie, en étudiant la capacité humaine à apprendre une ou plusieurs langues, on a observé que le lexique mental⁸ manipulait de manière systématique les données linguistiques. Il les compare, les décompose, les classe, les structure et les connecte dans tous les domaines de l'architecture linguistique. Ainsi, le lexique mental opère de façon économique en recherchant la fréquence des phénomènes, celle-ci influant sur l'aisance avec laquelle un phénomène linguistique pourra être soumis au traitement de l'information mentale. Bien que la systématisme dans les relations interlangues ne soit pas comparable à celle des relations à l'intérieur d'une même langue, on peut établir avec une certaine régularité des correspondances entre les langues. Nous allons étudier dans les parties 1.2 et 1.3 le cas de deux langues romanes, le portugais et l'italien en les comparant au français.

1.2.2 La didactique de l'intercompréhension : une didactique transférentielle

Dans cette partie, il est question d'éclaircir des éléments de terminologie liés au concept d'intercompréhension, et plus particulièrement de définir les types de transferts qui sont à la base de la didactique de l'intercompréhension.

1.2.2.1 La terminologie de l'intercompréhension

Il semble utile dans cette partie théorique de donner quelques définitions auxquelles on fera régulièrement référence ultérieurement.

Langue première/ langue source : Elle a remplacé la définition de « langue maternelle » qui dans une réalité plurilingue est peu pertinente car elle illustre une vision statique de la langue. (Desprez, 2006). En didactique des langues romanes on utilisera plus fréquemment le terme de langue source, c'est pourquoi nous resterons attachés à cette terminologie au cours de ce travail de recherche.

Langue cible : Langue qu'on désire acquérir, en didactique de l'intercompréhension par l'acte intercompréhensif. (Meissner, 1997)

Langues romanes : Langues qui disposent du lexique pan-roman, celui-ci comprend presque tout les mots d'origine latine qui sont jusqu'à nos jours fréquents dans toutes ou dans la plupart des langues romanes. **Les langues romane se divisent en 4 familles** : la daco-romane (par exemple le roumain), la gallo-romane (par exemple le français), l'ibéro-romane

⁸ Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point ultérieurement (cf.1.2.2).

(par exemple le portugais et l'espagnol), l'italo-romane (par exemple l'italien) et le romanin (par exemple le suisse roman). (Commission européenne du multilinguisme, 2007)

Langue apparentée : Les termes « langues apparentées » « langues voisines », « langues proches », « langues soeurs » fonctionnent comme des quasi synonymes et s'opposent dans le cadre de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères ou secondes, à « langues lointaines ou éloignées », « langues distantes » ou « langues rares ». La didactique des langues romanes privilégie, elle, le terme de langue apparentée et langue non génétiquement apparentée.

Langue éloignée : Contraire de langue apparentée, elle ne présente pas avec la langue « cible » de ressemblances typolinguistiques.

Langue romane 1 : Langue source romane.

Langue romane 2 : Seconde langue romane acquise après la langue source romane.

Seconde langue apparentée : Langue qui en plus de la langue source peut servir de base de transfert dans le processus d'intercompréhension.

La base de transfert : La base de transfert peut être un lexème, un morphème, ou un concept fonctionnel de grammaire. Le transfert d'identification du mot espagnol « tren » peut avoir différentes bases de transfert en fonction des connaissances du sujet. Mis à part les bases de transfert intra et inter linguistique, la didactique de l'intercompréhension connaît elle aussi des bases de transfert d'ordre didactique. Elles concernent les savoirs et les savoirs-faire ayant trait au guidage pédagogique (stratégie, autonomie). Ces deux catégories de bases de transfert sont complémentaires comme l'exprime la formule anglaise de « language learning awareness ». Notons que dans le domaine de l'intercompréhension, il est plutôt à propos de parler de « multilanguage awareness » (Meissner, 1997).

Langue de transfert : Langue de départ, celle qui donne les bases de transfert, langue proche de la langue cible dans l'intercompréhension.

Milieu endolingue/exolingue : Une classe en milieu endolingue est une classe où on apprend à parler la langue étrangère qui est parlée aussi en dehors de la classe. Une classe en

milieu exolingue, est une classe de langue étrangère ou on apprend à parler une langue qui est différente de celle qui est parlée hors de la classe.

Transfert : Recours d'un individu à une entité cognitive mentalement disponible pour déclencher une autre activité. En didactique des langues, le mot transfert désigne une activité qui facilite l'acquisition d'une langue cible. Elle peut inciter à l'erreur dans le cas de création des faux-amis.

Transfert interlangues : Pour la didactique de l'intercompréhension c'est l'essentiel. Tandis que le transfert interlangues positif concerne seulement les correspondances interlangues positives, le transfert interlangues négatif concerne les non régularités ou les faux amis de forme, de contenu ou de fonction.

Correspondances interlangues : Phénomènes interlangues qui réapparaissent avec une certaine régularité. Dans ce sens on peut parler de correspondances inter-phonologiques (leche, latte, lait, noche notte nuit) ; les séries lexicales expriment également des correspondances interlangues. Les correspondances fournissent les bases de transfert.

Schéma : Principe selon lequel un individu range ses représentations mentales. Les schémas se réfèrent au savoir encyclopédique ou procédural. Par rapport à la dimension culturelle, les schémas reflètent un script.

Lexique mental : Ensemble des représentations des informations, son organisation règle les modes de l'accès aux mots et aux fonctions linguistiques (codage).

Déduction intelligente : Terme qui signifie une stratégie intercompréhensive menant à un transfert d'identification. Plusieurs chercheurs soulignent que le bon apprenant de langues est aussi « un good guesser » quelqu'un qui devine avec succès.

1.2.3 Les types de transferts et les qualités de l'acte intercompréhensif

Dans un premier temps, il est nécessaire de définir de manière précise les différents types de transferts puisque dans la partie empirique nous allons nous positionner dans une didactique transférentielle. Dans un second temps nous présenterons les atouts de cette didactique transférentielle et des arguments favorables à l'intercompréhension se dessineront et serviront de réponses aux critiques formulés dans la partie 1.1.3.

Il existe trois types de transferts, le transfert intralinguistique, le transfert interlinguistique et le transfert didactique. Le premier, comme son nom l'indique s'effectue à l'intérieur d'une même langue. Il concerne la ou les langue(s) de départ activée(s) et la langue cible et repose sur leur systématique (cf.1.2.3.).Le transfert intralinguistique peut, par exemple constituer à chercher une base de transfert appropriée du type « cansado, br. »→ « fatigado,br. »⁹. Le transfert interlinguistique, lui, va au-delà d'une seule langue. Il est localisé entre la /les langue(s) de départ et une langue cible. Dans cet exemple les deux langues de départ sont l'italien et le portugais et la langue cible est le français : pg. imigração → it.imigrazione→ fr.immigration. Ce transfert peut être réceptif (identification, reconstruction, codage) ou productif (écrire ou parler en langue cible sans véritablement la connaître). Dans nos recherches on s'interrogera sur les transferts réceptifs. De plus, les transferts sont qualifiés de positifs lorsqu'ils ont amené l'apprenant à comprendre une unité lexicale ou une expression, ils sont en revanche qualifiés de négatifs lorsqu'ils ont conduit l'apprenant vers un « faux-ami ».

Le transfert didactique active les opérations linguistico-transférentielles. L'individu acquiert un savoir instrumental portant sur l'acquisition des structures linguistiques. Ce savoir est composé des connaissances linguistiques doublées d'une compétence didactique. La méthode intercompréhensive, comme toute autre méthode didactique, n'est efficace qu'à l'intérieur d'un cadre didactique ; sans guidage didactique le transfert linguistique ne peut réussir que fortuitement. Ainsi, le savoir utilisé lors du transfert didactique va au-delà des données linguistiques en soulignant le rôle des facteurs comportementaux et didactiques. Plus l'individu a de langues à son actif plus il détient de types de schémas (provenant de la langue de départ ou de la/les langue(s) cible(s)) à activer) et sera en mesure d'effectuer un transfert positif.

Maintenant que nous avons défini les types de transfert, penchons nous sur les arguments défavorables à l'intercompréhension en essayant de donner des éléments de réponses aux failles qu'ils soulignent.

Le premier élément mis en avant est que la méthode est peu diffusée ou dans des milieux restreints. Cependant, le Conseil de l'Europe a financé de nombreux programmes

⁹ Cet exemple a été cité par un des candidats brésiliens de profil binôme lorsqu'il expliquait sa démarche d'accès au sens. Les mots « cansado » et « fatigado » veulent tout deux dire « fatigué » mais le deuxième est peu utilisé, il correspond au langage soutenu.

notamment dans le domaine de l'éveil aux langues avec le projet EVLANG¹⁰ qui concerne le public scolaire primaire, et qui représente une première prise de contact avec l'univers de l'intercompréhension. Ensuite d'autres initiatives comme Galanet¹¹ donnent l'espoir de divulguer la méthode et d'augmenter le nombre d'adeptes de l'intercompréhension. Enfin des séminaires se tiennent au niveau international, le dernier en date s'est tenu à Sao Paulo au Brésil¹², réunissant des enseignants chercheurs autour de questions sur l'apprentissage des langues, et de la méthode intercompréhensive. Cela prouve que la question de l'intercompréhension commence à se faire une place au sein de la didactique des langues étrangères.

A l'argument sur les potentiels malentendus que peut créer le processus d'intercompréhension, on peut répondre que l'intercompréhension ne substitue pas l'apprentissage formel d'une langue étrangère mais qu'elle l'accompagne en faisant apparaître de nouveaux chemins vers le plurilinguisme.

Pour finir, l'idée d'une ouverture amoindrie créée par le fait que chacun communique dans sa propre langue est vide de sens car dès lors qu'on est en contact avec une autre langue on accomplit un transfert réceptif, car on identifie des unités lexicales faisant partie de la langue de son interlocuteur et on reconstruit un code à partir de ces unités. A travers cette méthode, il est vraiment question de sensibiliser et de faire réfléchir l'apprenant aux langages, aux cultures.

L'égalité entre locuteurs est rare car chaque individu possède un ensemble structuré de savoirs et chaque nouvelle entité informationnelle qu'il reçoit s'intègre à cet ensemble et modifie en principe l'organisation intégrale des savoirs sensibles à une information donnée. Aussi, cette diversité de biographies cognitives entre les individus est exploitable dans la

10 Le Programme Evlang est un programme européen d'innovation pédagogique et de recherche, soutenu par la Commission européenne dans le cadre des actions Socrates-Lingua, qui s'est terminé en juin 2001.

Pendant plus de trois ans, de 1997 à 2001, il a réuni les efforts de partenaires autrichiens, espagnols, italiens, français, auxquels se sont adjoints des partenaires suisses, soutenus par l'Office Fédéral de l'Education et de la Science. L'objectif du programme Evlang était de vérifier, sur un grand nombre d'élèves et avec une méthodologie de recherche strictement contrôlée, si les activités d'éveil aux langues à l'école primaire conduisaient bien aux effets espérés.

11 Cette plateforme a été réalisée dans le cadre d'un projet européen Socrates Lingua (2001-2004). Elle permet aux locuteurs de différentes langues romanes la pratique de l'intercompréhension, soit une forme de communication plurilingue où chacun comprend les langues des autres et s'exprime dans la ou les langue(s) romane(s) qu'il connaît, développant ainsi à différents niveaux la connaissance de ces langues.

12 Dans le contexte de l'année de la France au Brésil, le séminaire national « L'intercompréhension : recherche, dispositif de formation, offre curriculaire », s'est tenu du 4 au 6 mai 2009 à São Paulo dans les espaces du Musée de la Langue Portugaise.

méthode intercompréhensive car le transfert ne s'effectue pas seulement d'une langue de départ activée vers une langue cible mais est multidirectionnel. Le fait qu'on puisse activer des schémas linguistiques externes à notre langue première est ignoré dans les méthodes traditionnelles. Selon Meissner (1997), il s'agit d'un point très important et il pense que ce caractère multidirectionnel chez un individu plurilingue est dépendant de l'ordre dans lequel il a acquis les langues étrangères.

En conclusion, nous avons ici abordé le concept de l'intercompréhension dans sa dimension générale, terminologique, didactique et nous avons observé ses enjeux. A présent, nous allons pouvoir nous servir de ces préceptes pour analyser une situation d'intercompréhension mettant en jeu trois langues romanes : le français, le portugais, et l'italien. Pour ce faire, dans cette dernière partie de la réflexion théorique, nous allons étudier les degrés de parenté qui existent entre ces langues afin de s'immiscer dans la peau de locuteurs lusophones et italophones et de pouvoir examiner les transferts qu'ils opèrent pour accéder à la compréhension du français.

1.3 Les degrés de parenté entre le portugais et le français dans le cadre de la compréhension orale et écrite du français

Il semble pertinent de développer une réflexion sur les similitudes entre le portugais et le français car nos recherches se situent dans le cas d'une intercompréhension entre trois langues romanes et le degré de parenté entre ces langues a une grande incidence sur l'activation des transferts intralinguistiques. Nos études s'étendent au niveau oral et écrit de la compréhension (cf. 1.5.1 ; 1.5.2), nous allons étudier alors les correspondances phonétiques et graphiques entre les deux langues.

1.3.1 Les similarités entre les deux langues

Dans cette partie nous allons exposer dans une première phase les points communs entre les systèmes phonétiques français et portugais tout en décrivant les points de divergence qui ont des impacts sur le processus de compréhension orale et écrite, puis nous allons établir une liste de correspondances des principaux phonèmes, dans une dernière phase nous mentionnerons les similarités lexicales.

a) Au niveau phonétique

Tableau 1. Voyelles en français et portugais

[] phonème en API Alphabet Phonétique Internationale	Description articulaire et acoustique de la voyelle	Français	Portugais
[i]	fermée antérieure	merci [mersi]	vida [vida]
[u]	fermée postérieure	lume [lumi] « feu »	loup [lu] nous [nu]
[e]	mi-fermée	bébé [bebe]	cedo [sedo] « tôt »
[ε]	mi-ouverte	lait [lε] veste [vε st]	sesta [sε fta] « sieste »
[a]	ouverte antérieur ou palatal semi-palatal en portugais	papa [papa]	<i>Semi-palatal en portugais</i> mar [maR] « mer »
[ɔ]	mi- ouverte postérieure	bol [bɔ l]	sol [sɔ w] « soleil »
[o]	mi-fermé postérieure	pôle [pol]	flor [flor] « fleur »

Tableau 2. Voyelles propres au français

[] phonème en API Alphabet Phonétique Internationale	Description articulaire et acoustique de la voyelle	Français
[y]	fermée antérieure	lune [lyn]
[ø]	mi-fermée antérieure	feu [fø]
[œ]	mi ouverte antérieure	peur [pœr]

Dans les tableaux suivants, on n'insistera pas sur la description articulaire exacte, mais sur la description des sons portugais par rapport au français.

Tableau 3. Voyelles propres au portugais

[] phonème en API Alphabet Phonétique Internationale	Caractéristique du phonème	Portugais
[α]	Dit « sourd » Son intermédiaire entre le son français [ɑ] de patte qu'on ne distingue plus à ce jour et le [œ] de peur	cama [coma] « lit »
[ə]	Dit « sourd », son intermédiaire entre le [e] de bébé et le [œ] de peur , la voyelle portugaise n'est pas labialisée	fechar [fəfar] « fermer »
[u]	Soit [u] + nasalité	atum [atu] « thon » mundo [mudo] « monde »
[i]	Soit [i] + nasalité	fim [fi] « fin » indicar [idicar] « indiquer »
[ẽ]	Soit [e] + nasalité	vento [vẽto] « vent » lembrar [lẽbrar]

		« rappeler »
--	--	--------------

Tableau 4. Voyelles nasales proches aux deux langues et spécificités

[] phonème en API Alphabet Phonétique Internationale	Français	Portugais
[ã][ẽ]	équivalent approximatif de [ẽ] brun [brẽ] faim [fẽ] sein [sẽ]	soit [ɑ] dit « sourd » + nasalité lã [l cantar campo
[õ] [õ]	Equivalent approximatif de [õ] bon [bõ] son [sõ]	[o] dit « fermé » + nasalité onde [õdʒi] som [sõ]

Dans les tableaux suivants, étant donné le caractère proche des consonnes dans les deux langues nous n'avons pas tenu à préciser leur description articuloire.

Tableau 5. Consonnes communes ou proches aux deux langues.

[] phonème en API Alphabet Phonétique Internationale	Français	Portugais
[p]	prendre , apporter	pedra , aprender
[b]	bateau , combl	barco , abaixo
[d]	dalle , addition	dedo , adição
[t]	train , théâtre ,	tren , vender
[k]	quatre , carte , kilo	caracol , acabar

[g]	diagnostic, g arder	g ato, ag arrar
[f]	f able, ph ysique	f azer, af astar
[v]	v oir, w agon, r évolte	v er, av e
[s]	s avant, sc ience, c ela, fa çon, pa tience	s er, passo , cab eça
[z]	z èle, az ur, r éseau, ra sade	f azer , ca sa
[ʒ]	j abot, dé joué, â gé	Já , g ente
[ʃ]	ch arrue, sch éma,	chá , ba ixo
[l]	l ier, i ntelligence,	l igar, al ivio
[m]	a mas, g rammaire	m usica, a mar
[n]	n ager, diction naire	n adar, gr ano
[ñ]	p eigner, ba igner,	len ha, vin ho

Tableau 6. Semi -consonnes en français et en portugais

Semi-consonnes	Français	Portugais
[j]	y eux [j ø] h ier [jɛ]	<i>Elément initial d'une diphtongue</i> vi agem [vjaʒɛ m] « voyage » di ário [djario] « journalier »
[w]	ou i [wi] ou est[wɛ st]	<i>Elément initial d'une diphtongue</i> ig ual [igwaw] « égal » g uardar [gwardar] “garder”
[i]	bou ille [buij] f ille[fij]	<i>Elément final d'une diphtongue</i> pa i [pai] intu ito [ituito]

Tableau 7. Semi-consonnes divergentes entre français et portugais

Semi-consonnes	Français	Portugais
[ɥ]	Huit [wɥt] Nuit [n ɥ]	
[u]		<i>Elément final d'une diphtongue</i> Pau [pau] Seu [seu]

Tableau 8. Consonnes spécifiques au français et portugais.

Comme pour le tableau des voyelles spécifiques au portugais on s'est concentré sur une comparaison avec les consonnes proches françaises.

[] phonème en API Alphabet Phonétique Internationale.	Consonnes portugaises
[R] <i>Son intermédiaire entre le [R] vélaire français de « rire » et le [r] dit roulé conservé régionalement.</i>	riso [Rizo] « rire » carro [kaRo] « voiture »
[r] c'est le « r » dit roulé réalisé avec une seule vibration ou battement.	dor [dor] « douleur » caro [caro] « cher »
[lh] L palatal « l mouillé »	Filho [fi :lho]

A travers ces quatre tableaux, on a voulu montrer les sons communs ou très proches en Français et en portugais. Ainsi, le premier tableau expose les voyelles communes aux deux langues, sur 9 voyelles existantes en français, six sont utilisées dans la langue portugaise. Il s'agit de voyelles labialisées fermées ou ouverte [u],[o], ou rétractées [i] [e] [ɛ] [a]. Dans le tableau numéro 2 et 3 on a classifié les voyelles propres au deux langues. Le français ajoute alors quatre voyelles, une fermée antérieure arrondie [y], une semi-fermé antérieure [ø] et

une semi-ouverte antérieure [œ]. Le portugais a la particularité d'avoir beaucoup de voyelles nasalisées, ainsi que des voyelles fermées. Il compte alors 14 voyelles en tout.

Malgré la spécificité vocalique de chaque langue, on observe des voyelles nasalisées dont les sons sont très proches (cf. Tableau 4).

Nous allons présenter maintenant le classement des correspondances phonémiques, elles sont utiles aussi bien dans une didactique transférentielle de l'écrit que dans une didactique de l'oral. Meissner en a catégorisé onze entre le portugais et le français. En première ligne figurent les phonèmes portugais à droite et français à gauche. Dans les lignes suivantes des exemples de mots dans les deux langues utilisant ces phonèmes.

➤ Correspondance de phonème 1

Voyelle+m	=	Voyelle+ n (+consonne)
Latim		Latin
Bem		Bien
Restam		Restent

➤ Correspondances de phonème 2

~	=	n ou nasale effacée
Não		Non
Mão		Main
Leão		Lion

➤ Correspondance de phonème 3

Le nh portugais est une forme palatalisée du n, c'est-à-dire prononcé comme avec un it.

Nh	=	gn
Senhor		Vinha

Campanha

Vigne

Seigneur

Campagne

De même pour le l palatalisé en portugais sous la forme lh :

Lh = il(l)

Orelha Oreille

Velho Vieux

Velha vieille

➤ Correspondance de phonème 5

It = It, utt

Oito Huit

Noite Nuit

Leite Lait

Luta Lutte

➤ correspondance de phonème 6

Voyelle+voyelle = voyelle+ n+ voyelle

Lua lune

ter tenir

geral général

➤ Correspondance de phonème 7

voyelle + voyelle = Voyelle (+voyelle) +l

Universidade/faculdade		/faculté
Es+consonne	=	é,es+ consonne
estado		état
escola		école
espírito		esprit

Les correspondances ci-dessous complètent les correspondances phonémiques, elles font correspondre des phonèmes du français vers les phonèmes du portugais.

- Correspondance de phonème 12 e=a

(ch) e-, -a è,e tonique		= ca
chèvre		cabra
cheval		cavalo
charger		cargar

- Correspondance de phonème 13

oi	=	e
Noir		negro
Roi		rei

- Correspondance de phonème 14

Ou (u) et eu (oe)	=	o
mourir		morrer
tout		
peuple		todo
fleur		povo

flor

➤ Correspondance de phonème 15

au = **al ou ou**

autre outro

paume palma

sauter saltar

➤ Correspondance de phonème 16

age = **agem**

voyage viagem

péage pedagem

massage massagem

➤ Correspondance de phonème 17

â,ê,î,ô,û = **voyelle+s**

châtaigne castanha

tête testa

b) Au niveau lexical

En annexe 7, nous avons présenté un lexique commun aux trois langues romanes étudiées.

1.3.2 Les principaux points de divergences entre les deux langues

En portugais il existe des diphtongues orales et nasales. Les diphtongues orales sont formées d'une voyelle et d'une semi-voyelle ou semi-consonne prononcée d'une seule émission de voix. (cf. tableau des semi-consonnes). On parle de diphtongues décroissantes lorsqu'elles se terminent par une semi-voyelle qui peut être [i] ou [u]. Exemple:

Pai [pai]

Intuito [intuitu]

Pau [paw]

On parle de diphtongues croissantes lorsqu'elles commencent par une semi-consonne qui peut être [j] ou [w]. Exemple :

Viagem [vjaʒɐ m]

Igual [igwaw]

Les diphtongues nasales, comme les diphtongues orales sont croissantes et décroissantes. La nasalité est rendue par le tilde placé sur les deux éléments de la diphtongue. Ces diphtongues sont fermées car le premier élément est fermé.

La Langue française, quant à elle, est la langue où on observe la plus grande différence entre la langue écrite et la langue orale. En comparant les caractères phonétiques spécifiques à la langue française listés ci-dessous aux caractères phonétiques de la langue portugaise, on peut imaginer les difficultés que peuvent rencontrer les auditeurs/lecteurs lusophones :

- en français, la nasalisation raccourcit des suites complexes de consonnes :
dents [dã]
- les « e » muets à la fin des verbes ne sont pas prononcés : ils donnent [il don]

- contrairement au portugais le français moderne¹³ ne comporte pas de diphtongues
- les pluriels ne sont pas audibles, sauf dans le cas de liaison
- l'intonation rassemble des groupes de mots en un bloc accentué dans la dernière syllabe.

Tous ces phénomènes raccourcissent énormément la longueur des mots parlés.

¹³ On spécifie, ici français moderne pour éviter les polémiques existantes sur la présence ou non de diphtongues dans la langue française.

1.4 Les degrés de parenté entre l'italien et le français dans le cadre de la compréhension orale et écrite du français.

1.4.1 Les affinités entre les deux langues

a) Au niveau phonétique

Afin d'éviter les répétitions, nous avons ici mis en avant la spécificité du système phonétique italien et nous nous référerons souvent à des éléments de la partie (1.3) pour ce qui est des spécificités du système phonétique français. Le français comporte 37 phonèmes, alors que l'italien en possède 30, la différence majeure existe pour les voyelles. Le français possède 16 voyelles alors que l'italien n'en a que 7.

Tableau 9. Voyelles communes au français et à l'italien

[] phonème en API Alphabet Phonétique Internationale	Description articulaire et acoustique de la voyelle	Français	Italien
[i]	Antérieure, fermée	Merci [mersi]	Capire [kapire]
[e]	Antérieure, semi-fermée	Bébé [bebe]	Arte [arte]
[ɛ]	Antérieure, semi-ouverte	Lait [lɛ] Veste [vɛ st]	Bere [bere]
[u]	Postérieure, fermée	Loup [lu] Vous [vu]	Crudo [crudo]
[o]	Postérieure, semi-fermée	Pôle [pol]	Cosi [cozi]
[ɔ]	Postérieure, semi-ouverte	Bol [bɔ l]	Come [cɔ me]
[a]	ouverte	Papa [papa]	Papa [papa]

L'italien ne possède pas de voyelles nasales. Les phonèmes vocaliques français s'opposent à ceux de l'italien 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 (postérieures/antérieures) et de la façon dont elles sont émises à travers les cavités phonatoires (orales/nasale).

Au niveau consonantique, il existe des différences de phonographies avec le français mais peu de différences phonétiques. Le français dispose de deux consonnes qui n'existent pas en italien, le [z] et le [R] ; cette dernière consonne vibrante existe en italien mais elle correspond au [r] alvéolaire, en français il est uvulaire. Le français possède la semi-consonne [ç] qui n'est pas utilisée en italien. Quant à l'italien, sa particularité consonantique s'illustre par la présence d'affriquées sourdes [ts] et [tʃ] et [dz] et [dʒ]. De plus, il y a le son [r] que nous avons déjà mentionné et l'occlusive nasale [ŋ] vélaire qui se différencie de la palatale française [ɲ]. Enfin le [ʎ] n'existe pas en français, il est représenté par la graphie gl- comme dans l'exemple ci-dessous : Figlio (fr.fils) : [fiʎ :ʎ o].

Comme le portugais et contrairement au français, l'italien connaît peu de divergences entre l'orthographe et la prononciation, la plus importante étant: les sons [k] et [g] s'écrivent différemment en dépendance des voyelles claires ou graves qui les suivent. C devant **e,i** [tʃ] : **c**embalo, **c**irco ou devant **a,o,u** [k]: **cal**ore, **col**era,**c**ulto ou bien devant g G devant **e,i** [dʒ] : **gi**orno, **g**ennaio ou devant **a, o, u** [g] **gal**ante, **g**ondola , **g**usto. Pour conserver le son /k/ dans le cas où suit un -e ou -i, l'italien intercale un -h: **che**, chi et de même pour le son /g/ devant -e ou i: **gh**etto, **gu**irlanda. Notons que dans ces deux cas le français intercale un « u » au lieu d'un « h ». Pour prononcer un [tʃ] un c- devant **a,o,u** l'italien introduit un **i** : **ci**abatta, **ci**ocolata et de même pour prononcer un [dʒ]. Comme nous avons procédé avec le portugais, nous allons observer maintenant les correspondances phonémiques.

➤ Correspondance de phonème 1

ie = **e,ie,i,ia**

miele miel

pietra pierre

nero noire

➤ Correspondance de phonème 2

Uo/o = **o,u, oeu**

ruota roue

➤ Correspondance de phonème 7

P	=	v
ripa		rive
sapone		savon
caprire		couvrir

Les correspondances ci-dessous nous montrent les syllabes supplémentaires en italien.

➤ Correspondance de phonème 8

t	=	../..
ruota		roue
cantata		chantée
prato		pré
-c – [k]	=	../..
fuoco		feu
sicuro		sûre

➤ correspondance 9

chi [k]	=	cl
chiave		clé
chiamare		(ac)clamer

➤ correspondance 10

gh	=	gl
ghiaccio		glace

➤ correspondance 11

pi/bi/fi	=	pl/bl/fl
pieno		plein
piano		plan
bionda		blonde
fiamma		flamme

➤ correspondance 12

chi, che	=	qu
-----------------	---	-----------

che	que
chinino	quinine

Les correspondances suivantes reprennent les désinences et les préfixes (CP 13 à 15)

➤ correspondance 13

ione = **ion,on**

nacione nation

ragione raison

➤ correspondance 14

-tà = **té**
Università université

➤ correspondance 15

s + consonne = **é,es + consonne**
stato état

scuola école

spirito esprit

➤ correspondance 16

s-, ss- = **x**
esame exame

fisso fixe

➤ correspondance 17

gi-, ggi- = **j-, i**

giovane jeune

maggio mai

➤ correspondance 18

-zz-	=	-ix, i
prezzo		prix
mezzo		mi-

On peut observer que ce deuxième parcours phonémique a contribué à fixer des phénomènes que nous avons déjà découverts en travaillant sur le portugais. On peut apprécier et vérifier alors ces correspondances phonémiques dans les trois langues en se référant au lexique commun dans les trois langues se trouvant en annexe.

b) Au niveau lexical

En annexe 7, nous avons présenté un lexique commun aux trois langues romanes étudiées.

1.4.2 Les principaux points de divergences entre les deux langues

Parmi les langues romanes, l'italien possède les corps de mots les plus complets. Ce phénomène indique l'habitude des italiens à faire résonner les doubles consonnes, dont la deuxième en italien ouvre une nouvelle syllabe: « le sorrel.le sono bel.le » →« les sœurs sont belles », les doubles consonnes sont le résultat de l'assimilation progressive: ct-et pt-deviennent -tt-, -ti- devient -zz- devient -ss-. De plus, l'italien connaît des diphtongues et des triphthongues : aiuola, pizzaiulo.

Les pré-syllabes dis- et ex- sont devenues sc-, st-, sp- en début de mots : sconto, scapparre, straordinario; un g- devant a,o,u: giardino, Giorgio,giudice.

En ce qui concerne les particularités phonétiques du français envers les locuteurs/auditeurs italophones, elles sont les mêmes que pour les locuteurs lusophones ; à la liste exhaustive que nous avons présentée (cf.1.3.2). On peut ajouter les voyelles nasales qui peuvent être difficiles à entendre pour des italiens qui ne connaissent pas ces phonèmes dans leur langue (cf.1.3.2).

1.5 Les stratégies mises en œuvre par l'apprenant en compréhension orale et écrite du français et l'intercompréhension

1.5.1 Le traitement cérébral de l'information linguistique

Étant donné que l'étendue de notre domaine de recherche s'intéresse à la fois aux contacts entre les langues et au traitement de l'information linguistique, il semble juste à présent d'exposer de manière brève le fonctionnement du cerveau dans le traitement de ces informations.

Quand on regarde à l'aide de techniques de l'imagerie cérébrale, avec des outils de la neuro-imagerie fonctionnelle¹⁴, on observe que les zones activées et l'intensité d'activation du cerveau dans l'activité verbale changent. En effet, selon la tâche qui est effectuée (observer, écouter, parler ou penser) les zones varient en intensité et en position.

Sans entrer dans les détails scientifiques de cette observation, l'objet est ici de voir l'avancement des recherches concernant le développement de l'activité langagière dans un cerveau plurilingue.

Des observations (Virgilio & Clarke) ont prouvé que les zones d'activation cérébrale s'étendent au fur et à mesure que des comparaisons intralangue et interlangue sont effectuées, qu'elles soient procédurales ou déclaratives. Réfléchir à l'interlexème, c'est comparer le son, le sens, la graphie et les relations plurilingues afin de sélectionner la forme et le contenu convenable et de discriminer les éléments non convenables.

Cependant la comparaison n'est pas forcément conscientisée, c'est à l'apprenant de juger s'il a intérêt à et besoin de prendre conscience de cette comparaison.

Dans l'acte de réception auditive le processus mental suit différentes étapes :

- La segmentation de la chaîne parlée
- L'interprétation sémantique
- L'émission d'hypothèses

¹⁴ Suivant les techniques et les outils mathématiques employés, il est possible de retrouver, avec plus ou moins de précision, quelle région du cerveau était particulièrement active et à quel moment de la tâche cognitive.

- L'accumulation d'un savoir interlinguistique
- L'élargissement de la différenciation de la conscience des langues
- L'auto-observation
- La connivence et la compétence de consultation

Après ce bref inventaire des étapes du processus mental, nous allons nous atteler à présent au processus de compréhension orale et écrite mis en œuvre lors de l'acte de réception d'une langue étrangère. Tout d'abord, nous allons décrire les deux modèles de compréhension orale (Gremmo, 1990), modèles que nous pourrions identifier lors de la phase empirique car c'est majoritairement la réception orale qui est visée dans nos expériences. Ensuite, nous exposerons le processus de compréhension écrite en nous appuyant sur des écrits effectués dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes, la capacité de compréhension écrite servant dans nos expériences d'outil révélateur et vérificateur de la compréhension orale.

1.5.2 Le processus de compréhension orale

1.5.2.1 Les deux modèles de compréhension orale. Gremmo(1990)

a) le modèle onomasiologique

Ce modèle donne la priorité à la perception de la forme des messages (du bas vers le haut). Ce processus de compréhension met en jeu quatre grandes opérations :

- Une phase de discrimination : identification des sons ou reconnaissance des signes graphiques
- Une phase de segmentation : délimitation des mots, des groupes de mots, des phrases
- Une phase d'interprétation : attribution d'un sens à ce mot, à cette phrase.
- Une phase de synthèse : construction du sens du message.

b) le modèle sémasiologique

Plus performant, ce processus de compréhension s'opère du haut vers le bas. Il résulte d'une série de reconstructions de la signification du message par le récepteur, qui émet un certain nombre d'hypothèses et qui les vérifie.

- hypothèse d'ordre sémantique sur le contenu du message, à partir des connaissances dont le récepteur dispose et des informations qu'il capte au cours du déroulement du message et hypothèses formelles
- vérification de l'hypothèse par des indices de redondances qui ponctuent la communication. Confirmation ou rejet des hypothèses
- résultat de la vérification : 3 cas :
 - hypothèse bonne
 - hypothèse rejetée : le récepteur formule d'autres hypothèses
 - hésitation, pas assez de résultat pour confirmer ou rejeter l'hypothèse, attente d'autres indices permettant d'avancer dans la construction du sens du message.

Ces deux modèles sont valables pour la compréhension orale en général, et nous allons nous intéresser à savoir comment ils interviennent dans la compréhension d'une langue romane inconnue pour un individu de langue source romane. Nous allons donc nous focaliser sur l'approche de l'oral en langue étrangère, en se référant à la perception des mots et de la matière phonique d'une langue romane inconnue ou très peu étudiée et abordée avec la médiation de l'écrit (nous présenterons donc dans un deuxième temps les processus de compréhension écrite). Des recherches ont été faites à ce sujet (Baqué.L, Masperit.A & Le Benesnerais, 2008) ,elles ont repéré quelques tendances que nous allons décrire plus loin mais comme dans beaucoup d'autres domaines de la didactique, elles se tiennent à dire que les difficultés et obstacles à la compréhension varient d'un individu à l'autre selon ses connaissances antérieures, sa capacité de concentration, son écoute et qu'il est difficile de diagnostiquer un modèle de compréhension en langue romane.

Nous allons tenter d'identifier quel modèle est utilisé par nos informateurs. On peut déjà faire l'hypothèse que c'est le modèle sémasiologique ou ascendant (Cornaire, 1998) qui va s'opérer le plus souvent. En effet, Cornaire a démontré que pour un auditeur novice, c'est la prise en compte des indices de bas niveau et une conception linéaire du processus de compréhension qui va entrer en jeu. Cependant, les indices prosodiques et acoustiques sont émanant au mécanisme d'inférence et sont des indices de haut niveau. Le traitement descendant peut alors intervenir dans le processus de vérification d'hypothèses qui caractérise le modèle onomasiologique. De plus, les auditeurs maîtrisant déjà une langue romane peuvent utiliser leurs connaissances antérieures et établir des rapprochements avec leur système linguistique.

Néanmoins, en matière phonique, on observe que plusieurs éléments peuvent perturber l'utilisation de la présumée transparence des congénères. Ainsi, les phénomènes prosodiques d'accent, la structuration et la segmentation ainsi que les éléments segmentaux et suprasegmentaux qui diffèrent dans les langues romanes permettent dans peu de cas à l'auditeur de trouver un environnement acoustique familier. Nous allons voir dans la partie 3.2.1 quels sont les modèles qui interviennent et dans quels sens, en fonction de la variable « niveau » et de la variable « langue 1 ».

Du point de vue segmental, le portugais et le français ont des similitudes et s'opposent aux autres langues romanes. Les nasalisations, les neutralisations ou amuïssement des voyelles (cf.1.3.1) peuvent servir d'appuis utiles, car l'auditeur écoutant des phonèmes nasalisés est en mesure de reconnaître les sons qui existent dans sa propre langue et est donc à même de les entendre et de les reproduire.

Du point de vue suprasegmental, le français, le portugais et l'italien sont différents. Le français est une langue à accent fixe alors que l'italien et le portugais sont des langues à accent libres. De plus le français est doté d'une segmentation particulière et les phénomènes de liaisons et de voyelles finales muettes n'existent pas ou différemment en portugais et en italien. Ces diverses caractéristiques linguistiques de structuration de la matière phonique conditionnent la pédagogie de la compréhension intercompréhension entre langues romanes, tant au niveau des choix des contenus à aborder que de la méthodologie à adopter. Nous y reviendrons dans la partie « perspectives didactiques » du chapitre 4.

1.5.2.2 Typologie des différentes stratégies d'écoute.

Dans cette partie il est question de réaliser une liste de la stratégie utilisée par les auditeurs dans le processus de compréhension orale d'une langue étrangère. Tout d'abord la compréhension orale dépend de plusieurs variables. En plus du facteur « compétence linguistique » première variable dans l'observation des stratégies d'écoute, chaque individu indépendamment de son niveau en langue dispose de capacités différentes et met en œuvre diverses stratégies face à la compréhension d'un document audio-visuel (on se focalisera d'avantage au domaine sonore car bien que le document utilisé dans l'expérience soit visuel, sa durée son contexte et sa qualité ne permettent pas de tirer vraiment partie de l'image.)

Ainsi chaque individu réagira différemment devant une activité de compréhension. La mémoire, l'attention qui font partie ou pas de ses qualités d'auditeur auront une influence sur le processus de compréhension. Tout comme ses connaissances antérieures qui lui permettront d'activer le processus descendant.

Dans cette partie nous nous appuyerons sur les phénomènes observés lors des entretiens (cf.3.2.1.) ainsi que des recherches de Cornaire, C. (1998), dans « *La compréhension orale* ». Nous évoquerons dans un premier temps les stratégies liées à la compréhension globale et dans un deuxième temps nous nous concentrerons sur les stratégies liées à la perception des unités lexicales.

➤ Les stratégies d'écoute en la compréhension globale

a) La technique de réflexion à haute voix (Murphy)

Cette technique comprend quatre phases. Le rappel qui consiste à formuler dans ses propres mots certaine partie de l'information comprise. La spéculation qui fait jouer l'imagination, l'expérience et les connaissances antérieures. Ensuite, l'analyse qui est la phase d'observation des idées présentées et qui peut donner lieu à un jugement critique. Enfin, la rétrospection qui permet de faire le point sur son expérience d'écoute.

b) Les stratégies d'inférence et de gestion de l'activité.

On s'aide du contexte

On n'évoquera pas ici le contexte linguistique proprement dit¹⁵ mais le contexte en général, le thème du document, le type du discours qui permet **la création d'inférences**, processus par lequel on arrive à une conclusion en partant de prémisses. On peut évoquer à présent la stratégie d'inférence : celui qui infère a recours à ses connaissances disponibles pour parvenir à une conclusion signification, règles et savoir-faire (Meissner, 1997). On a observé aussi en plus de l'inférence l'utilisation de **la stratégie de compensation**. Elle consiste à palier au manque d'information perçue au niveau linguistique en s'aidant d'éléments paralinguistiques comme les éléments prosodiques (intonation, expressions du visage, les mimiques).

On active des schémas

Comme on va l'observer dans le processus de compréhension écrite (cf.1.5.3), les schémas de contenus activés pendant l'activité d'écoute lient les formes entendues à des objets, à des actions et peuvent constituer des aides précieuses à la compréhension.

Par exemple dans le document le mot « immigration » a activé tout un réseau sémantique autour de lui sans que ces mots aient été véritablement entendu « étranger, culture, problèmes ». Ces mots ont permis l'émission d'hypothèses indispensable pour la construction de sens.

On fait des hypothèses sur la langue

Les hypothèses sont réalisées aussi sur des bases métalinguistiques, et sont assimilées à des stratégies de type haut-bas. On active ici les schémas linguistiques et formels¹⁶.

On reconstruit du sens

Cette stratégie qui s'utilise aussi bien à l'oral qu'à l'écrit consiste à retisser du texte autour des trous. Certains mots opaques sont éliminés sans que la compréhension en subisse forcément un contre coup car ils sont redondants (exemple le sens du mot opaque « cottoie »

¹⁵ Ensemble des unités d'un niveau d'analyse déterminé (phonème, monème ou morphème, unité lexicale, syntagme, phrase...) constituant l'entourage temporel (parole) ou spatial (écriture) d'une unité, d'un segment de discours dégagé par une analyse de même niveau.

n'est pas indispensable car l'idée de contact entre les cultures qu'il sous tend est répétée à plusieurs reprises dans le document). De plus, le poids des éléments informatifs de la phrase varie, ainsi on peut parfois reconstruire du sens sans une partie de la phrase tout en conservant le nœud informatif. Par exemple, les auditeurs qui n'avaient pas saisi l'activité des parents de Cécilia avaient compris l'élément clé : le fait qu'ils soient portugais et qu'ils aient émigré en France.¹⁷

➤ Les stratégies d'écoute liées à la perception des mots.

Ces stratégies sont évoquées de manière succincte car on aura l'occasion d'y revenir plus en détail dans la partie : « 2.3.1.2. Listes des stratégies utilisées par les candidats ».

a) Le travail de décodage et d'assignation au sens

- *Le travail d'assimilation avec les congénères, le recours à une langue de transfert*
- *la perception de la proéminence*
- *la perception des marques prosodiques*
- *le travail d'inférence*

b) Repérage des signifiants et des signifiés

- *On entend mais le mot reste opaque*
- *On reconnaît la forme mais on l'associe à un faux-ami*
- *On reconnaît la forme et on trouve un mot ressemblant en portugais et en italien non équivalent*
- *Difficultés à percevoir les signifiants*

1.5.3 Le processus de compréhension écrite

1.5.3.1 La compréhension écrite

Pour les théoriciens et les méthodologues de la lecture, le modèle interactif de compréhension fait désormais l'objet d'un consensus généralisé. Comme en compréhension orale on observe des processus ascendants et descendants dont l'interaction est indispensable à l'optimisation de l'activité de lecture. Dans le modèle interactif, le lecteur est actif et participe à la construction de sens ; pour ce faire, il active une structure cognitive, et un processus (Denhière, 1984; Giasson, 1990). Préalablement à l'activité de lecture, l'apprenant

¹⁶ Carrell, *Théorie du schéma*, 1990

¹⁷ Tous les exemples cités dans cette partie font référence à l'activité test de compréhension décrite dans le chapitre suivant.

dispose d'une structure cognitive, d'un ensemble de savoirs, d'attitudes et de savoir-faires qu'il met à contribution lors de l'activité de lecture. Dans " la théorie du schéma" (Rumelhart, 1980), cet ensemble de savoirs s'organise en trois niveaux (Carrell, 1990) : les schémas linguistiques (lexicaux, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques), les schémas formels (connaissances de différents types de textes, de leur organisation et de leur structure typique), et les schémas de contenu (connaissances et croyances sur le monde). On aura recours à ces trois types de schémas lors de la présentation des données recueillies. Quant au processus, il réfère directement aux stratégies qui vont être mises en place pendant la lecture, dans notre cas il s'agit essentiellement de vérifier les hypothèses émises lors de l'écoute. On peut distinguer des microprocessus qui agissent au niveau des schémas linguistiques et des macros processus qui agissent sur les schémas formels et les schémas de contenu. Ces derniers donnent accès à une compréhension globale en fixant les idées principales du texte et permettent au lecteur d'atteindre l'objectif de construction sémantique.

1.5.3.2 Typologies des stratégies de lecture

Nous serons plus concis sur cette partie et nous vous invitons à consulter des ouvrages dans ce domaine pour plus de précisions¹⁸ car lors de nos expériences, la partie lecture représentait un quart de l'entretien, ainsi la possibilité d'observer les stratégies de lecture fut réduite. Dans cette tâche de lecture, l'objectif était de mettre en relief les mots qui n'ont pas été compris à l'oral en observant dans quelle mesure l'activité de transfert est plus manifeste à l'écrit et de tirer des conclusions sur la parenté linguistique des langues en observant les différences entre l'oral et l'écrit.

Deux types de lecteurs sont identifiables et ces modèles existent en langue source et l'on pense qu'ils sont activés en langue étrangère (Gaonac'h¹⁹). Le lecteur globaliste qui active le processus descendant au sens large et utilise les schémas formels et les schémas de contenus (Carrell, 1990) et le lecteur qui s'aide des indices de bas niveau. Selon Cornaire, ce lecteur est un débutant en langue étrangère, il prélève les indices linguistiques et les compare aux schémas linguistiques de sa langue première.

¹⁸ In 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 IXe colloque...p 8 et 9

¹⁹ Gaonac'h, D. (1990). Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, *le français dans le monde. Recherches et applications*.

En guise de conclusion, on a vu brièvement que dans le domaine de la compréhension on activait des processus ascendant et descendant.

Processus de Compréhension	ORAL	ECRIT
Indices de haut niveau	Le contenu (sens → mot) <i>Hypothèse d'ordre sémantique construite par à l'aide :</i> - de la proéminence de mots - des indices paralinguistiques	Les schémas formels et de contenu - type, organisation et structure du texte - connaissances et croyances sur le monde
Indices de bas niveau	La forme (mot → sens) <i>Identification et délimitation :</i> - des sons - des marques prosodiques	Les schémas linguistiques - lexicale, syntaxe...

A travers ce chapitre posant le cadre théorique qui va servir de base à notre étude de cas sur le recours à la langue source (LR1) ou à une seconde langue apparentée (LR2), nous avons évoqué diverses notions de manière plus ou moins détaillée. Si cette succession d'informations peut certes a priori paraître décousue, nous verrons qu'elle est en vérité en phase avec le développement de notre expérimentation.

CHAPITRE 2 LE RECUEIL DE DONNEES/PARTIE EMPIRIQUE

2.1 Choix et mise en place de la méthode

Les recherches se sont orientées vers la compréhension orale du Français d'un public de lusophones brésiliens vrais-débutants (langue cible inconnue) résidant en Italie et d'un public faux-débutant en immersion (ayant pratiqué des cours de Français, résidant en France depuis 5 mois). Dans un premier temps, nous avons choisi de mettre en parallèle les résultats de l'analyse du public brésilien en immersion avec un public « témoin » de langue maternelle non romane, pour mesurer l'impact de la langue romane dans le processus de compréhension dans un environnement favorable, car les candidats évoluent en milieu endolingues. Puis, approfondir nos recherches en observant un public brésilien dans un milieu exolingue afin de neutraliser la variable de l'environnement linguistique ayant une grande incidence dans le processus de compréhension et d'étudier la démarche intercompréhensive. Enfin, nous allons comparer les résultats du public en immersion de langue maternelle éloignée avec le public de langue romane hors contexte linguistique afin de considérer l'avantage relatif de posséder une langue romane pour comprendre le français. Nous exposerons premièrement, les lignes du protocole de données liées à la réalisation de l'expérience puis dans un second temps, nous expliquerons le choix du public concerné et nous décrirons les profils des candidats. Enfin, nous évoquerons le déroulement de l'entretien et de l'activité de compréhension orale qui le nourrit.

L'objectif de ce recueil de données est de dégager des tendances dans les stratégies d'écoute et de compréhension mobilisées par les trois différents échantillons sondés, afin de comparer leur niveau de compréhension globale d'une part, et d'observer à travers la perception des unités lexicales quelle est l'influence de la langue source (LR1) ou de la seconde langue romane acquise (LR2) dans le processus de compréhension oral et écrit.

A travers ces expériences, il est question de tirer quelques observations préliminaires à un projet didactique sur la compréhension du français qui exploiterait les ressemblances entre les langues et le recours à la LR1 ou à la LR2.

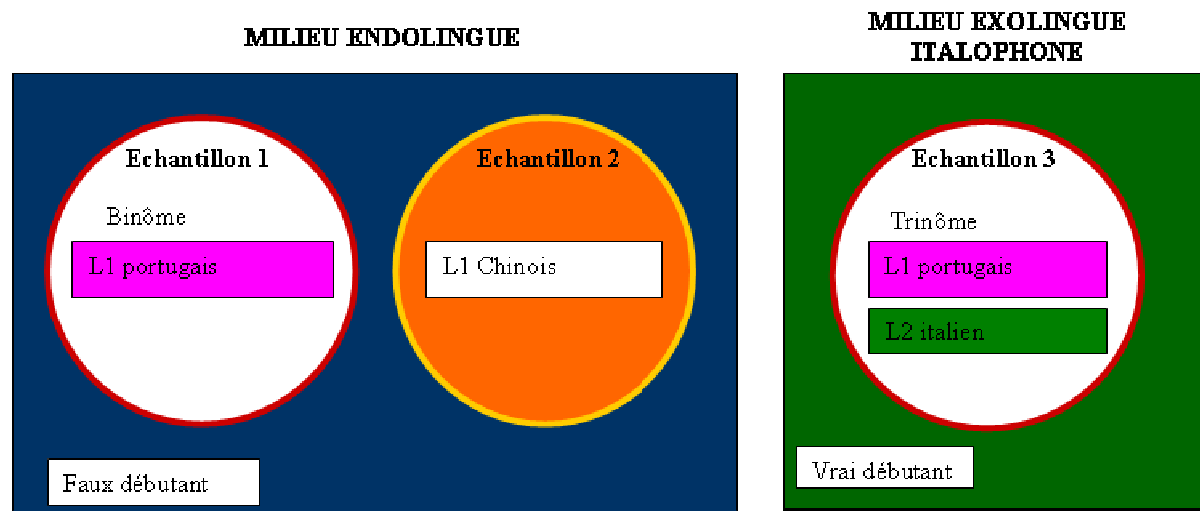
2.1.1 Protocole de recueil de donnée de la compréhension, l'oral sur un document audio-visuel

Le protocole de recueil de données détaillé ci-dessous est consacré à l'étude de la compréhension globale d'un document audio-visuel très court, et à la perception des unités lexicales du français avec une médiation de l'écrit et à l'observation du recours à la LR1 et à la LR2 dans le processus de compréhension orale et écrite. L'entretien et le questionnaire ont été utilisés pour recueillir les données, les lignes directrices de ce protocole sont les suivantes :

➤ Le public

Le public visé est constitué de trois échantillons de trois candidats, deux à deux, ces échantillons partagent une variable commune et une variable différente. Le schéma ci-dessous décrit les échantillons sondés.

Figure 1. Présentation des trois échantillons observés



Au départ, les sujets des expériences étaient seulement des brésiliens car notre démarche initiale était de comparer deux publics de langue romane de même origine utilisant la méthode d'intercompréhension pour accéder à la compréhension de la langue cible : le français, langue romane. Suite aux analyses des résultats obtenus par les deux échantillons de brésiliens, nous avons remarqué que le niveau de compréhension de l'échantillon 1 était trop élevé et que la variable « milieu endolingue²⁰ » avait un impact trop important sur les résultats. La comparaison entre les deux profils n'était pas envisageable car les résultats étaient peu pertinents. Cependant nous avons tiré une première conclusion : la conscientisation de la méthode intercompréhensive est d'autant plus réalisable quand la

langue cible est inconnue. Or pour l'échantillon 1, en contact depuis cinq mois avec la langue cible, il était difficile de discriminer les mots compris provenant de leurs connaissances antérieures du français ou du transfert de connaissances avec leur langue première.

On nommera l'échantillon 1 de **profil binôme** (portugais, français), c'est-à-dire que les candidats qui le composent disposent d'une LR1 dont ils peuvent se servir de base de transfert pour comprendre la langue cible. Tous trois brésiliens, résidant en France, ces candidats sont de langue source romane et sont en contact avec la langue cible romane, le français. On peut les considérer comme des faux-débutants car ils vivent en France depuis 5 mois et ils suivent ou ont suivi des cours de français dans un centre social à raison d'une fois par semaine.

L'échantillon 2 sert de « **public témoin** », il est de nationalité chinoise et donc de langue première éloignée. Les trois candidats qui le composent résident en France depuis cinq mois et ont étudié le français en Chine. On peut dire qu'ils ont un niveau comparable au public brésilien de l'échantillon 1.

L'échantillon 3 est composé de brésiliens résidant en Italie. Pour eux, la langue cible est inconnue, on définit ce public de **profil trinôme** (portugais, français, italien), car ils ont en plus de leur LR1, une LR2, ici l'italien.

Enfin, au niveau du parcours professionnel et universitaire, le public sondé est hétérogène, nous définirons plus en détail les profils dans la partie suivante.

➤ **Le support audio-visuel**

Nous avons choisi un document visuel, la vidéo de Cécilia extraite de la rubrique revues de Presse de Galanet « Cambiar de pais ». Elle répond à différents critères.

D'abord, il s'agit d'une vidéo d'une durée de 2'10 minutes. La durée est adaptée aux objectifs de mémorisation des lexèmes entendus et compris d'une part, et à la compréhension globale d'autre part. La nature du document est authentique, il s'agit d'une interview informelle se déroulant entre deux étudiantes. La première prononçant une phrase, la question (20 mots) donnant le thème de l'interview, la deuxième développant son argumentation sur le sujet en deux temps correspondant à 112 mots et 220 mots (cf. annexe 5). Ce document nous a semblé intéressant car il revêt toute les caractéristiques du discours

²⁰Dans la partie.1.2.2.1. On donne la définition de ce terme.

oral, les hésitations et répétitions sont abondantes et on peut observer quelques apartés. Ce document ne présente pas de chevauchements de paroles ou de confusions entre les locuteurs. L'interview est réalisée dans un cadre de vie quotidienne, il semble que l'interviewée est chez elle, cependant les bruits parasites sont très faibles, on entend vaguement la télévision qui est allumée. Nous pouvons déclarer que le locuteur a une articulation satisfaisante et un débit raisonnable. Enfin, peu de mots sont opaques d'après les critères d'opacité que nous allons définir dans l'analyse des données.

Pour conclure, ce document a la qualité d'être fidèle à des situations de communication réelle prise avec ses aléas et obstacles tout en restant compréhensible pour une exploitation bénéfique du document. Le thème, l'immigration, traitant d'une question de société, ainsi que le lexique à 62 % transparent (composé de mots transparents et semi-transparentes), peut donner la possibilité aux candidats de faire des inférences et d'utiliser les transferts inter-linguistiques.

2.1.2 Le contexte et la procédure de passation : l'activité orale et l'entretien

Les entretiens réalisés en l'espace d'un mois en Italie, puis à Grenoble, s'appuient sur le support d'une activité de compréhension orale à partir du document audio-visuel. Ils se sont déroulés de manière individuelle dans des lieux différents où il était possible d'avoir une bonne qualité d'écoute. La durée des entretiens variait entre trente minutes et une heure selon les candidats. Le document audio-visuel était diffusé sur un ordinateur et l'auditeur disposait d'écouteurs afin de maximiser sa qualité d'écoute. Nous exposerons plus loin la démarche de l'activité orale. Avant l'entretien, le candidat a rempli une fiche informative de son profil écrite en portugais pour les brésiliens et en français pour les chinois, recensant des données concernant son identité et son parcours linguistique et professionnel (cf. Annexe 1).

Nous avons choisi d'enregistrer le déroulement de l'activité de compréhension orale afin de pouvoir bénéficier de manière spontanée des réflexions à chaud des candidats, et de suivre l'évolution de leur démarche de compréhension. Les questions posées durant l'entretien sont réalisées en portugais ou en français, et sont de nature semi-fermées. L'enquêteur alimente la séance en posant de nouvelles questions, selon le profil des candidats (grand parleur, ou petit parleur), afin d'essayer de dégager les stratégies cognitives et métacognitives que ces derniers mettent en œuvre pour comprendre le document. L'entretien comporte trois phases, que nous détaillerons bientôt. Pour le public chinois on a eu recours à

des modifications du questionnaire de l'entretien (cf. Annexe 5) et de la passation de l'activité, qui s'est fait par l'intermédiaire de la langue cible.

2.2 Choix et présentation des échantillons

Le public est constitué de trois échantillons²¹ différents. Les échantillons 1 et 3 sont composés de locuteurs portugais, une langue romane, un public visé pour étudier les transferts possibles du portugais vers le français. On évoquera les résultats de l'échantillon 3 correspondant au public « témoin » que lorsqu'ils serviront à mettre en relief des constatations intéressantes à notre problématique, l'objectif de l'expérience étant d'observer l'impact de la LR1 et de la LR2 apparentées à la langue cible dans le processus de compréhension.

La nationalité constitue le premier critère de choix du public, en effet il s'agit un public lusophone exclusivement brésilien car le portugais du Brésil présente des différences phonétiques et lexicales comparé au portugais du Portugal. Ainsi, il est important de veiller à une homogénéité du public à ce niveau, notons quand même que les enquêtés sont issus de régions différentes du Brésil et qu'il existe des différences de prononciation entre ces régions. Cependant cette variable a peu d'influence sur le processus de compréhension orale et nous avons mentionné les origines des participants en annexe 2 seulement à titre indicatif.

Le second critère de choix est **le niveau en français**. Tous les candidats ont un niveau de faux-débutant dans les profils binômes. En ce qui concerne les profils trinômes, le français est inconnu pour les candidats, excepté pour le candidat 6 qui va de façon régulière en France (1 fois par mois). Le niveau faible ou nul en français est un facteur important pour observer les stratégies de transferts d'une langue à l'autre. Dans le cas d'un niveau avancé, il est plus difficile de décoder ces transferts, et les hypothèses de stratégie d'accès au sens fournies par les auditeurs peuvent être biaisées par des connaissances basiques du système linguistique français. Cependant, lors de la sélection des candidats, nous avons eu des difficultés à connaître leur niveau réel avant la passation de l'activité de compréhension. La complexité à évaluer le niveau et la diversité des profils furent autant d'éléments qui ont perturbé les choix et intentions de départ, qui étaient d'avoir un échantillon homogène.

²¹ En annexe 2, figure le profil de chaque candidat faisant partie de ces échantillons. Nous ne les avons pas introduits dans la structure du travail car ils ne donnent pas d'indices primordiaux dans l'observation des résultats.

Malgré tout, on relève qu'au sein de chaque profil nous avons une certaine homogénéité et pour les profils binômes et le public « témoin », dans les 6 candidats, tous ont reçu des cours de français et vivent en France depuis 5 mois. Dans le profil trinôme, nous avons les candidates 4 et 5 qui ont un niveau semblable (langue cible inconnue) et le candidat 6 qui a déjà eu des contacts avec la langue cible.

Enfin, en ce qui concerne les deux échantillons de brésiliens, une partie du public correspond à un profil binôme et l'autre à un profil trinôme, un des objectifs de l'expérience étant d'observer si l'avantage potentiel de recours à une seconde langue romane est bénéfique dans le processus de compréhension orale. Il est intéressant de comparer les deux profils qui, a priori, ont des atouts différents respectifs face à la compréhension du français ; les uns, vivant en France, sont en contact permanent avec la langue cible, les autres, ayant une langue romane (LR2) en plus du portugais, peuvent opérer deux types de transferts (italien, français) et (portugais, français).

2.3 Elaboration d'une activité didactique et d'un entretien

L'élaboration de l'activité de compréhension orale a pour but de décrire les stratégies d'écoute et d'analyser la démarche d'accès au sens en étudiant la proximité typologique. Pendant l'activité le candidat utilise sa langue source (excepté le public « témoin ») et selon son aisance en langue, il prononcera quelques mots en français, mais là n'en est pas l'objectif.

Le guide à l'entretien (cf. Annexes 3 et 4) a été remodelé à deux reprises. Le choix des bonnes questions, l'ordre des questions et surtout la neutralité de ces dernières, invitant l'auditeur à dégager spontanément ses impressions sans indices fournis par l'enquêteur, furent le fruit d'une réflexion profonde sur les finalités de cette méthode de recueil de données. Ce travail a réellement permis d'éclaircir la problématique.

En ce qui concerne le rôle de l'enquêteur, même s'il se voulait observateur silencieux, il a dû se manifester pour tenter d'exploiter pleinement et fidèlement les entretiens (sans extrapoler les informations données par les enquêtés). Comme les informations recueillies ont pu être biaisées par cette présence forte, on retiendra dans les analyses les éléments pertinents qui relèvent de la tendance générale.

2.3.1 L'activité de compréhension

L'activité de compréhension orale est constituée de trois séquences correspondant à trois visionnements jugés nécessaires à la vue du niveau des candidats, et à l'exploitation des informations délivrées par ces derniers. Elle s'appuie fondamentalement sur la perception des unités lexicales ; ce choix est relatif à la nature de l'activité, la compréhension orale (cf.1.4.1.1), et au public visé (des débutants).

Dans la séquence 1, les candidats évoquent à l'aide de questions semi-fermées posées par l'enquêteur les idées survenues suite au visionnage du document, dans le but de découvrir quelles stratégies d'écoute et de compréhension ils ont mises en œuvre (cf. Annexe 3 questions 1 à 3).

Dans la séquence 2, après avoir visionné une deuxième fois le document, les candidats formulent des hypothèses, ils disent ce qu'ils ont compris et ce qu'ils n'ont pas compris (cf. annexe 3 questions 4 et 5).

Dans la séquence 3, ils visualisent une dernière fois la vidéo et lisent la transcription écrite du document. Cette séquence correspond à une phase de réflexion métacognitive et rétrospective. Elle a pour but de comprendre pourquoi les auditeurs n'ont pas dégagé certaines informations à l'oral (cf. Questions 6 et 7). Elle permet la mise en œuvre de la démarche intercompréhensive et l'utilisation de la réflexion à haute voix, l'enquêteur demandant à l'auditeur de traduire une partie du texte transcrit. Dans cette phase, les candidats sont aussi amenés à observer les obstacles à la compréhension orale (prononciation, prosodie, correspondance graphique différente de la correspondance phonétique) auxquels ils ont été confrontés, en tirant des conclusions à partir des nouvelles informations dégagées à l'aide de la transcription. (cf. Question 8)

2.3.2 L'entretien

Dans les annexes, sont présents les guides à l'entretien, une version avec les questions en portugais (annexe 3) ainsi qu'une version traduite en français(annexe 4) et un guide à l'entretien réalisé pour l'échantillon de chinois (annexe 5).

CHAPITRE 3 L'ANALYSE DE DONNEES

Afin de mesurer et d'observer les données recueillies, deux grilles d'analyse de la compréhension ont été réalisées. Une grille d'analyse qualitative qui recense les stratégies d'écoute et la quantité d'informations retenues et assimilées par l'apprenant avant et après la lecture de la transcription. Une grille d'analyse qualitative observant l'utilisation des congénères dans les trois langues romanes concernées (français, portugais, italien). L'identification de ces analogies respecte des critères de transparence que l'on va définir ultérieurement.

3.1 Analyse quantitative

Avant de s'attacher aux lexèmes retenus par les auditeurs et d'observer les stratégies d'écoute et les mécanismes de transfert, il semble pertinent d'observer dans un premier temps leur capacité de compréhension globale du document. On a choisi de découper le document en deux parties qui ont chacune une thématique. Pour chacune d'elles, on a recensé les éléments clés et on les a numérotés en fonction de leur ordre d'apparition dans la vidéo.

Partie 1: l'immigration, une expérience familiale personnelle

- 1) La jeune fille interrogée, Cécilia, est fille de portugais née en France
- 2) Juliana, l'enquêtrice, lui demande ce qu'elle pense de l'immigration.
- 3) Cécilia parle de l'histoire de ses parents portugais qui sont venus en France.
- 4) Elle évoque le fait que l'immigration est une richesse car elle apporte une double culture.
- 5) Elle illustre cette richesse en évoquant les coutumes différentes : tu manges et tu parles différemment.

Partie 2: l'immigration en France

- 6) C'est une chose positive : la France est reconnue comme une terre d'accueil.

- 7) Le métissage : quand tu es dans la rue toutes les personnes sont différentes : c'est intéressant.
- 8) La France doit reconnaître cet apport culturel.
- 9) Elle est reconnue comme terre d'accueil car elle a su intégrer les cultures différentes mais pas toujours.
- 10) Elle l'a fait quand elle le pouvait et quand elle le voulait.
- 11) Cécilia pense que c'est un phénomène positif, mais aussi négatif.
- 12) Il a des aspects négatifs comme tout autre phénomène de masse.
- 13) Dans l'ensemble, elle pense que c'est bien et elle est contente et ses parent aussi.

3.1.1 Le profil binôme

➤ 1^{ère} phase de l'entretien (cf. Annexe 3)

A la première écoute, les 3 auditeurs ont réussi à saisir deux éléments, mais il est intéressant d'observer qu'ils ont retenu des informations différentes. Les deux premiers ont réussi à comprendre qu'il s'agissait d'une interview et qu'il y avait une enquêtrice et une enquêtée alors que le dernier, peut être moins concentré, n'a pas saisi la première réplique qui correspondait à la question de l'enquêtrice. Il a d'ailleurs retenu des éléments évoqués au milieu du document (propositions 5 et 6). Le candidat 1 et le candidat 2 ont reconnu respectivement les propositions 3 et 7 et les propositions 1 et 2.

Ces informations perçues peuvent donner des indices quant aux stratégies d'écoute utilisés pendant l'activité de compréhension. (cf.2.3.1.2.1. Liste des stratégies utilisées par les candidats).

➤ 2^{ème} phase de l'entretien (cf. Annexe 3)

Globalement, à part pour le premier candidat qui a su dès la première écoute rassembler les informations essentielles du document, à la deuxième écoute les candidats ont fait surgir des éléments nouveaux. Le candidat 3 à l'aide de mots comme « bonjour » et la reconnaissance des noms des deux locuteurs, « Cécilia » et « Juliana », a alors pris en compte la situation de communication (élément 2), le candidat 2 a ajouté les propositions 5 et

11 en repérant les mots clés correspondant à ces informations et en faisant des inférences. Cependant, il a activé la stratégie de compensation et il a entendu des mots qui n'existaient pas dans le document, il les a créés « étranger, alors, bien » par confusion avec d'autres mots ou par inférence avec le thème principal. De plus, il est resté un peu confus dans la phase de construction de sens, il donnait des éléments en quantité mais détachés les uns des autres. Il avait aussi cette particularité d'énumérer les marques du discours oral qu'il entendait.

Les candidats 1 et 2 semblent moins « s'agripper » aux mots, dans la mesure où ils les utilisent en faisant des hypothèses justes ou fausses sur les faits et en utilisant leurs connaissances antérieures. Par exemple, le premier a extrapolé un peu le thème de l'interview en évoquant que le document parlait de la France et du problème des sans-papiers. Malgré des fausses pistes, l'émission d'hypothèses montre qu'il y a activation de schémas nécessaires à la construction du sens et la compréhension globale.

➤ **3^{ème} phase de l'entretien (cf. Annexe 3)**

Pour les 3 candidats, la transcription a permis de vérifier ou non certaines hypothèses émises et de dégager des détails nouveaux. Il est intéressant de souligner que dans cette phase, un des candidats a spontanément eu recours à la traduction et à la technique de réflexion à haute voix qui correspond à une démarche inter-compréhensive (Meissner, J. EUROCOM les sept amis). Pour le candidat 1 qui avait fait preuve d'une bonne compréhension globale dès la première écoute, la transcription n'a fait que vérifier ses hypothèses. Les mots incompris sont sensiblement les mêmes pour les candidats, il s'agit de connecteurs ou de mots opaques. (cf. Tableau 11). Tous ont souligné que la proximité typographique du portugais et du français était plus évidente à l'écrit, et ont su expliquer les difficultés de segmentation du français à l'oral.

3.1.2 Le Profil trinôme

➤ **1^{ère} phase de l'entretien (cf. Annexe 3)**

Ils ont tous les trois repéré qu'il s'agissait d'une interview informelle et que le thème de l'interview était l'immigration. Les candidates 4 et 5 n'ont pas su évoquer plus de détails après la première écoute ; quant au candidat 6, dans la première partie, sur cinq éléments il en a retenu un (n°3), le fait que les parents de la jeune fille interrogée sont portugais. Dans la deuxième partie, il a retenu 2 éléments sur 8 (n°6 et 7).

Avec ces éléments, on peut dire que ce dernier a saisi les informations clés de l'interview.

➤ **2eme phase de l'entretien (cf. Annexe 3)**

Les deux candidates 4 et 5 ont évoqué des mots supplémentaires (cf. Tableau 11). La candidate 4 a évoqué beaucoup de mots qu'elle a traduits dans la langue portugaise, mais qui ne sont pas toujours correctement perçus : sur 15 mots cités 4 ont été mal associés ou mal entendus, « sait » a été confondu avec « c'est », « intéressant » a été traduit par « interação » (fr. interaction) et deux mots ont été mal perçus. Elle a essayé de construire du sens à partir de ces mots et du contexte, mais elle est partie sur des mauvaises pistes. La candidate 5, elle, ne s'est pas aventurée dans des suppositions, elle a juste perçu de nouveaux lexèmes qu'elle a écrits en français de manière phonétique (bonjour, immigration, immigrés, intéressant, gens, voilà). Le candidat 6 a véritablement plus d'aisance avec la langue et a continué l'exploration du document en ajoutant des nouveaux éléments correspondant au n° 4, 5, 11. D'autre part, il évoque de nouveau les éléments 3, 6, 7, mais établit une mauvaise hypothèse sur l'élément 3. Il pense que seul le père de Cécilia est portugais et que sa mère ne l'est pas. On peut illustrer ici les risques de fabrication d'hypothèses quand on se lance dans une compréhension plus détaillée. En effet, à la première écoute, l'auditeur, sans formuler de détails, avait fait une hypothèse juste : « les parents de la jeune fille sont d'origines portugaise ».

➤ **3 ème phase de l'entretien (cf. Annexe 3)**

A la lecture de la transcription, le candidat 6 a corrigé son hypothèse fautive sur l'élément 3 et a perçu des nouveaux mots comme «dictature, mariage», qui lui ont permis d'approfondir sa compréhension. Cependant pour la partie 2, la transcription n'a pas donné beaucoup d'informations supplémentaires, des mots ont été reconnus et mal identifiés. Pour conclure, la lecture transcription n'a pas été toujours bénéfique pour ce candidat. Cela s'explique par le fait que le candidat avait déjà fait un travail de compréhension globale satisfaisant à l'oral et que le texte transcrit avec toutes les répétitions et hésitations n'ont fait que noyer le corps informatif du document. Pour les deux autres candidates, la transcription a apporté beaucoup d'éléments nouveaux grâce à la reconnaissance de nouveaux mots. Il est intéressant de voir que ces trois candidats ont eu recours d'avantage au portugais (LR1) qu'à l'italien(LR2) pour accéder au sens. Cette hypothèse était prédictible, étant donné qu'il s'agit de leur langue première ; cependant pour les congénères avec l'italien, mots transparents ou

semi-transparents, les candidats ont introduit dans la phase de traduction des mots en italien comme « buongiorno » (fr. bonjour, pg. bom dia) et « mangiare » (fr. manger, pg. comer).

3.1.3 Le public « témoin » chinois

Ce public a été questionné en français donc a priori, il n'a pas eu la même possibilité pour s'exprimer et par rapport aux échantillons de brésiliens, nous avons modifié le protocole de données (cf. Annexe 5). Nous avons eu recours à l'anglais aussi bien dans les questions que dans les réponses pour essayer de palier à cette différence de passation de l'activité influençant sur la qualité et la quantité des données recueillies. Un des problèmes inattendus auxquels nous avons été confrontés fut que les 3 candidats de cet échantillon ne connaissaient pas le terme « immigration », on peut alors imaginer les possibilités réduites de faire des inférences lorsque le mot clé du document n'est pas reconnu. Nous avons alors décidé de donner à chaque candidat la définition de ce terme et de leur enseigner des mots de la même famille (immigrés). Ce phénomène surprenant, quand on sait que le mot « immigration » est transparent avec l'anglais, montre comment le contexte culturel a une influence majeure sur la compréhension de document. Pour un européen ou un brésilien, il est courant d'entendre parler d'immigration, car ce phénomène existe dans ces pays depuis longtemps et qu'il constitue une question politique centrale. Pour les chinois, on peut penser qu'il en est autrement, l'immigration est un phénomène plus jeune en Chine et on peut imaginer qu'il ne fait pas couler autant d'encre qu'en Europe.

➤ 1ere phase de l'entretien (cf. Annexe 5)

Pour les candidats 7 et 9, très peu de choses sont ressorties après la première écoute et les candidats ont transmis une réelle difficulté de compréhension. Ils n'ont pas saisi la question de Juliana, ils ont compris que Cécilia parlait de sa maman et de son papa, cela correspond à une partie de l'élément 3. Le candidat 8 a évoqué l'élément 3 et a compris le contexte de l'interview.

➤ 2 ème phase de l'entretien (cf. Annexe 5)

Cette phase a été plus fructueuse, nous avons senti plus de relâchement de la part des candidats qui étaient un peu stressés lors de la première partie de l'entretien. Cela a permis d'accéder à d'avantage d'informations et d'observer de nouvelles stratégies de compréhension. D'autres mots ont été reconnus et avec l'explication du mot « immigration »

quelques inférences ont eu lieu surtout chez les candidats 8 et 9 qui ont dégagé le concept de double culture.

➤ **3^{ème} phase de l'entretien (cf. Annexe 5)**

Cette phase a été difficile à mener à bien. En effet, nous ne pouvions pas avoir la certitude que les candidats aient construit du sens grâce au texte du fait qu'ils ne pouvaient pas avoir recours à la traduction comme les brésiliens. Mais d'après leur témoignage, les candidats comprenaient les unités lexicales une à une mais ils n'étaient pas capables de les mettre en relation pour construire du sens. Ainsi, ils n'ont pas réellement approfondi la compréhension du document. Pour illustrer cette réflexion prenons un exemple concret : « la richesse de l'immigration » : face à cette phrase un des chinois qui connaissait le terme « richesse » qu'il a assimilé avec le mot « riche » et le terme « immigration », n'a pas compris l'assemblage des deux mots. Pour expliquer ses difficultés, ce candidat a usé de ses stratégies métacognitives et a souligné l'importance des schémas en langue. (cf.1.4.1.2).

3.2 Analyse qualitative

Nous avons recensé les stratégies d'écoute les plus utilisées par les différents profils afin d'observer une tendance générale. Nous avons fait le choix de ne pas utiliser exactement la même typologie que dans la partie théorique afin d'essayer de rester le plus fidèle aux témoignages, cependant on fera figurer en gras à quel type de stratégie les comportements observés font référence. Dans un premier temps, nous avons regroupé les stratégies qui font appel au travail de décodage et d'assignation au sens, et dans un deuxième temps les mécanisme de transferts positifs ou négatifs propres au repérage des signifiants et des signifiés.

3.2.1 Listes des stratégies utilisées par les candidats selon leurs témoignages (recueillis dans les entretiens) dans la compréhension globale du document.

En corrélation avec la démarche et le protocole de données, les candidats avaient pour consigne durant l'entretien et la passation de l'activité d'utiliser la réflexion à haute voix dans la mesure du possible. Les questions posées par l'enquêteur les orientaient dans ce sens mais en fonction du profil des candidats, l'activité s'est révélée plus ou moins fructueuse. Expliquer sa démarche d'accès au sens est une activité complexe, et certains candidats, lorsqu'ils étaient questionnés, répondaient de manière spontanée et lorsqu'ils étaient

questionnés à nouveau pour justifier leur démarche, pouvaient avoir changé d'avis. Cela est survenu surtout avec le travail d'assimilation aux congénères pour le public de faux débutant. Il est vrai qu'il était difficile pour ces derniers de réfléchir sur la démarche d'accès au sens, qui met en relation plusieurs éléments comme les connaissances antérieures en français et le facteur de transparence, car la frontière entre ces deux éléments est dure à limiter lorsqu'on a déjà un contact avec la langue cible.

Tableau 10. Stratégies de compréhension du français en fonction du profil linguistique

Situation des candidats	Langues	Stratégies d'écoute	Stratégies de lecture
Milieu endolingue (niveau faux – débutant)	L1 portugais	<p><u>Stratégie globaliste</u> -Activation des schémas -Reconstruction du sens à partir des éléments reconnus et de l'inférence -On entend les mots qu'on connaît déjà -On crée des mots inexistants</p>	<p>Mise en place des macroprocessus (schémas formels et de contenu)</p>
	L1 éloignée de LC	<p><u>Stratégie linéaire</u> -On s'aide des indices de bas niveau</p>	<p>Mise en place du micro processus (schémas linguistique)</p>
Milieu exolingue (niveau vrai-débutant)	L1 : portugais L2 : italien	<p><u>Stratégie globaliste haut-bas puis stratégie linéaire</u> -Utilisation de la prééminence -Stratégie de compensation -Travail d'inférence : -On entend les mots et on les assimile ou non a des congénères de la L1 ou L2 -On crée des mots inexistants -On entend le mot qui ressemble à un mot ayant des phonèmes communs à la langue 1: ex ; Interação (fr. interaction) au lieu de intéressant.</p>	<p>Mise en place des micro processus -On reconnaît la forme mais on l'associe à un faux ami : Reconnaître → reencontrar (fr.rencontrer de nouveau) -Difficultés à percevoir les signifiants : restes→ficar (fr. rester) ; vit→vite - On reconnaît la forme et on trouve un mot ressemblant en portugais et en italien non équivalent : Tout d'abord→ no abordagem (fr.à l'abord) enfants→ en fato En fait → faz (fr. il fait)</p> <p>Puis des macro-processus selon la capacité à inférer</p>

On observe que pour les faux-débutants de milieu endolingue de langue source éloignée et pour les brésiliens en milieu exolingue, c'est la stratégie linéaire qui est utilisée en premier lieu. Du fait de leur niveau faible, les indices de bas niveau sont d'avantage exploités que les indices de haut niveau. Ils ont alors moins d'aisance en compréhension globale que l'échantillon 1 qui a d'avantage recours aux indices de haut niveau aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Notons tout de même une meilleure capacité d'inférence pour le public Brésilien en milieu exolingue comparé au public chinois. Le document comprenant à 62 % des mots transparents cela a facilité les transferts positifs pour ce public et peu de transferts négatifs ont été recensés. A part pour certains mots transparents avec l'italien, les candidats ont certifié que leur langue de transfert était le portugais (LR1), et ont tous démontré les affinités entre les deux langues en donnant des exemples concrets. Contrairement au profil binôme, le recours aux transferts interlangues s'est révélé plus facile à démontrer, il fut utilisé par chacun des candidats du profil trinôme aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Les obstacles à la compréhension mentionnés par les candidats relèvent surtout des caractéristiques propres à la langue orale française (la segmentation, la prononciation fermée de certain lexème) et aux caractéristiques du document qui sont totalement fidèle au discours oral (avec ces hésitations et répétition).

Pour conclure, dans l'observation des stratégies d'écoute et de lecture c'est avant tout la variable niveau qui a influé sur le processus de compréhension. Cette variable a fait objet de travaux de recherche. O'Malley Chamot et Küpper²² distinguent des stratégies différentes selon les niveaux, les débutant s'agrippent à quelques mots pour comprendre alors que les apprenants d'un niveau intermédiaire saisissent d'avantage de mots.

A présent, nous allons compléter l'analyse en observant les unités lexicales perçues à l'oral puis à l'écrit en fonction d'un critère de transparence écrite pour vérifier que les parentés linguistiques et ressemblances morphologiques des congénères sont pertinentes à l'écrite mais posent des problèmes à l'oral.

3.2.2 La perception des unités lexicales à l'oral et à l'écrit : tableau d'assimilation des congénères en fonction de leur degré de transparence à l'écrit.

Afin d'étudier comment les mots du document audio-visuel furent perçus à l'oral et à l'écrit par les différents échantillons, nous avons décidé de les classer selon un critère de

²² In Cornaire, C « la compréhension orale »

transparence écrite défini dans la grille ci-dessous. Cette grille reprend les critères de C. Degache et M.Masperini²³ en les simplifiant. Les similitudes entre les trois langues concernées par l'expérimentation (le portugais, l'italien, et le français) sont placées sur un continuum classées par zones morpho-sémantiques. La première zone correspond aux unités lexicales transparente, la zone 2 aux unités lexicales semi-transparentes, la zone 3 aux semi-opaques. Notons cependant qu'aucun mot ne correspond à cette zone dans le document utilisé. La zone 4 correspond aux mots opaques.

Cette grille de transparence présentant les congénères dans les trois langues est uniquement valable pour l'écrit car la transparence sonore présente des critères différents qui n'ont pas encore fait l'objet de recherches donnant des résultats unanimes. Néanmoins, elle va servir d'outil précieux pour comparer la quantité de mots perçus à l'écrit par rapport à l'oral.

Tableau 11. Niveau de transparence des congénères en portugais et en italien

	Transparence des mots congénères	Exemples du français vers le portugais	Exemples du français vers l'italien
Zone 1	Coïncidence morpho sémantique totale à l'écrit	<p><i>-les emprunt intégraux</i></p> <p>Pg. Uma tournée Pg. Um croissant</p> <p><i>-Les congénères homographes</i> Pg. Ancestral, canibal,</p>	<p><i>-les emprunt intégraux</i> It. Un boudoir, it. una première</p> <p><i>-les congénères homographes, à savoir des mots de forme graphique identiques dans deux ou plusieurs langues romanes (exception faite des accents), dont les aires sémantiques coïncident. Ils sont relativement peu fréquents et se limitent par exemple entre français et italien à quelques cas de terminaisons en -ale (ancestrale, cannibale...), -ile (indelebile, missile...), -ide (abside, arachide, carotide...), -ite (bronchite, otite...), -oce (feroce,</i></p>

²³ Cette grille est décrite dans Degache, C. & Masperi, M., (1998) *La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes.*

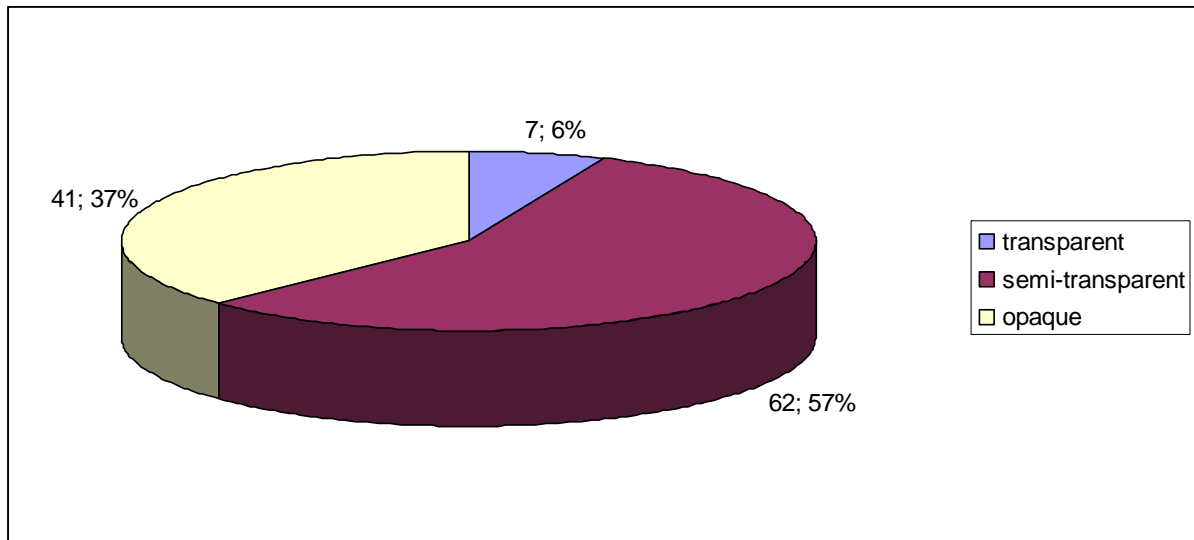
			precoce...), <i>-ice</i> (cicatrice, varice...), <i>-ente</i> (adolescente), <i>-ante</i> (arrogante).
Zone 2	Coïncidence morpho sémantique partielle - variations morphologiques - variations sémantiques (extension variable du sens)	fr.origines/ pg. Origens fr.rue/pg. rua fr.parents/ pg. parentes (fr. personne appartenant à la famille éloignée)	fr.manger /it. Mangiare fr.comme /it. come fr.parents/ pg. parentes (fr. personne appartenant à la famille éloignée)
Zone 3	Coïncidence morpho sémantique totale ou partielle + divergence sémantique (mais les mots sont difficilement assimilable en contexte)	fr.Reconnaître =pg. reconhecer ≠rencontrar	fr.salir= it. sporcare ≠it. salire
Zone 4	Coïncidences morphologique Totale ou partielle + divergence sémantique (mais les mots sont facilement assimilables et confondus)		fr.studio = monolocale/it. studio= fr.bureau (la pièce) ou étude.

Nous avons choisis de remplir cette grille à l'aide d'exemples évidents pour chaque catégorie. Dans l'annexe 7, sont classés les mots du document en fonction de leur degré de transparence et ordonnés selon la catégorie grammaticale et présentés. Nous avons choisi de ne pas y faire figurer les articles ou les marques du discours oral qui présentent peu d'intérêt au niveau de la transparence.

3.2.2.1 Analyse des résultats sur la perception des unités lexicales

Nous allons présenter les résultats sous forme de courbes et de graphiques en bâtons moyennant une meilleure visualisation. Les courbes montrent en pourcentage la valeur relative de mots reconnus par chaque candidat sur le continuum, allant des mots opaques jusqu'aux mots transparents. En pointillé est dessinée la moyenne des échantillons observés. Dans les graphiques en bâtons, on perçoit d'avantage les résultats de chaque échantillon (moyenne) par rapport au critère de transparence qu'on a défini ci-dessus. Le schéma ci-dessous décrit la répartition des mots du document audio-visuel en fonction de ces critères.

Figure 2. Répartition des mots en fonction de leur degré de transparence



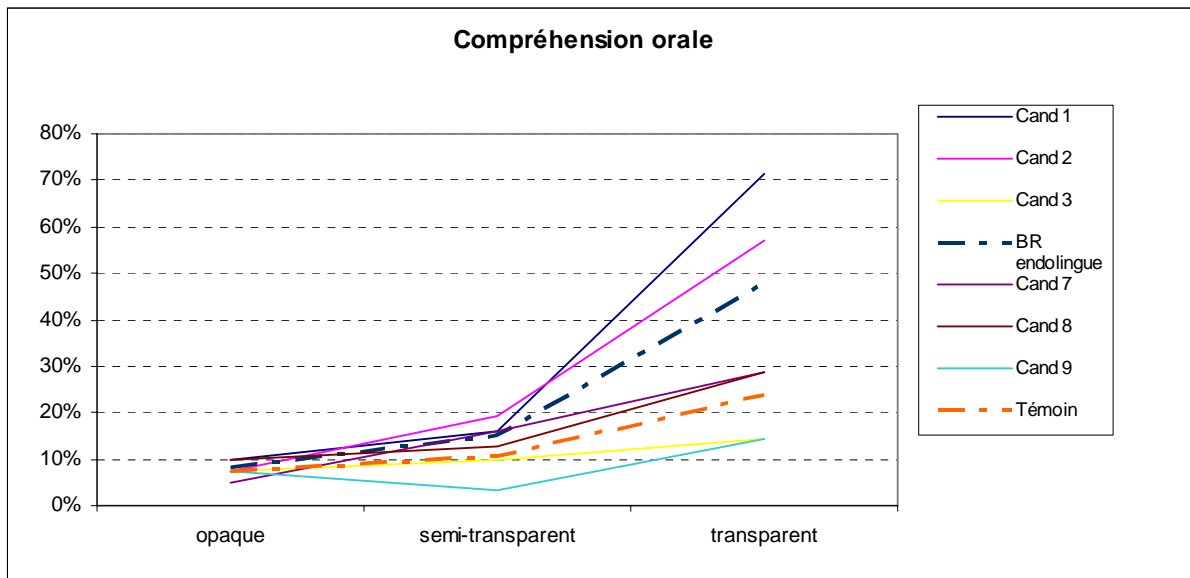
Nous articulerons la présentation des résultats en tenant compte des trois variables de l'expérimentation à savoir le milieu endolingue / exolingue, la langue source et le niveau dans la langue cible. Dans l'analyse des résultats, les mots reconnus sont distingués en pourcentage relatif à chaque catégorie ²⁴(opaque/ semi-transparent/ transparent). Il est alors important de consulter le tableau ci-dessus et de repérer que ce sont les mots semi-transparents qui ont le plus de poids dans le document. Dans des cas où la valeur absolue démontre des éléments significatifs nous avons fait apparaître le graphique calculant le nombre de mots perçus.

a) analyse des résultats en milieu endolingue

Les deux échantillons ont montré une plus grande aisance en CE qu'en CO.

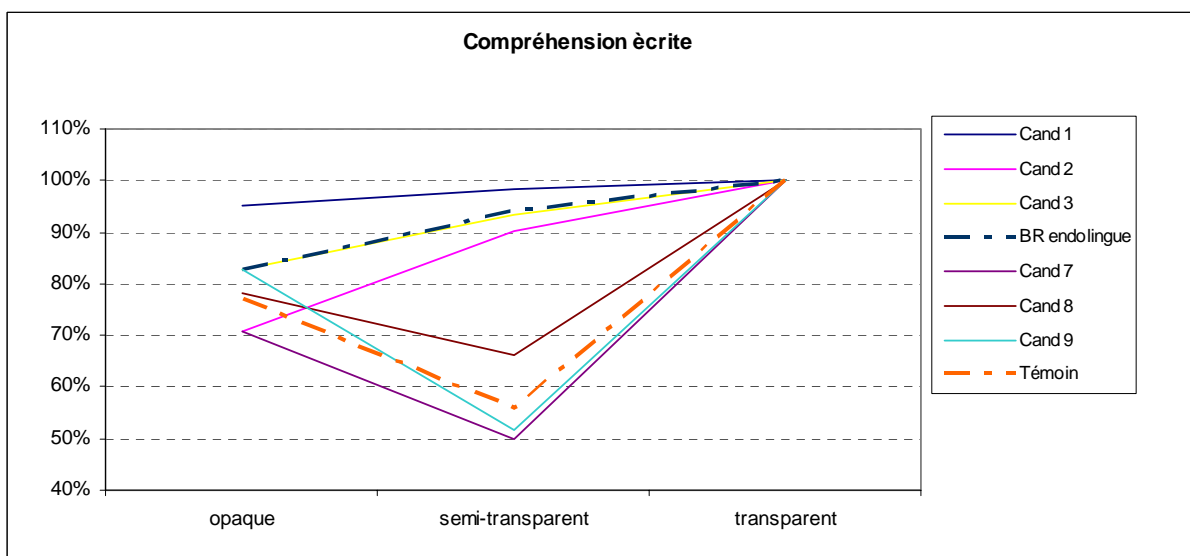
²⁴La quantité réduite des mots transparents dans le document s'explique par les critères rigides attribués à la catégorie n° 1. On fera alors d'avantage référence aux mots semi- transparents plutôt qu'aux mots transparents.

Figure 3. Proportion des mots compris à l'oral en fonction de leur niveau de transparence - milieu endolingue



Les résultats de l'échantillon 1 constitué des trois candidats brésiliens (candidats 1, 2, 3) sont sensiblement meilleurs comparés à ceux de l'échantillon 2 (candidats 7, 8, 9) composé des chinois. Les courbes représentant les moyennes des deux échantillons suivent la même progression, les mots les mieux perçus sont les mots transparents ou semi-transparentes. Cependant les brésiliens saisissent d'avantage de mots et sont nettement plus performant que les chinois pour reconnaître les mots transparent ou semi-transparent.

Figure 4. Proportion des mots compris à l'écrit en fonction de leur niveau de transparence - milieu endolingue



La tendance observée à l'oral se confirme. Les courbes s'écartent encore plus sur le continuum au niveau des mots semi-transparents. Les Brésiliens reconnaissent 94 % de ces mots tandis que les chinois n'en reconnaissent que 56 %.

b) Analyse des résultats des brésiliens en milieu endolingue / exolingue

Figure 5. Proportion des mots compris à l'orale en fonction de leur niveau de transparence - milieu endolingue / exolingue

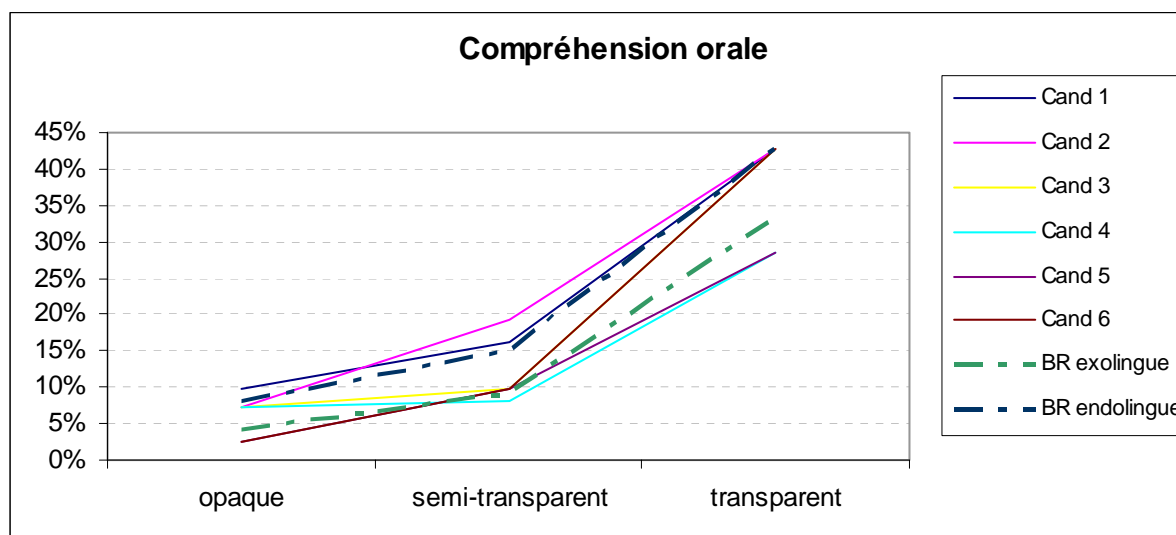
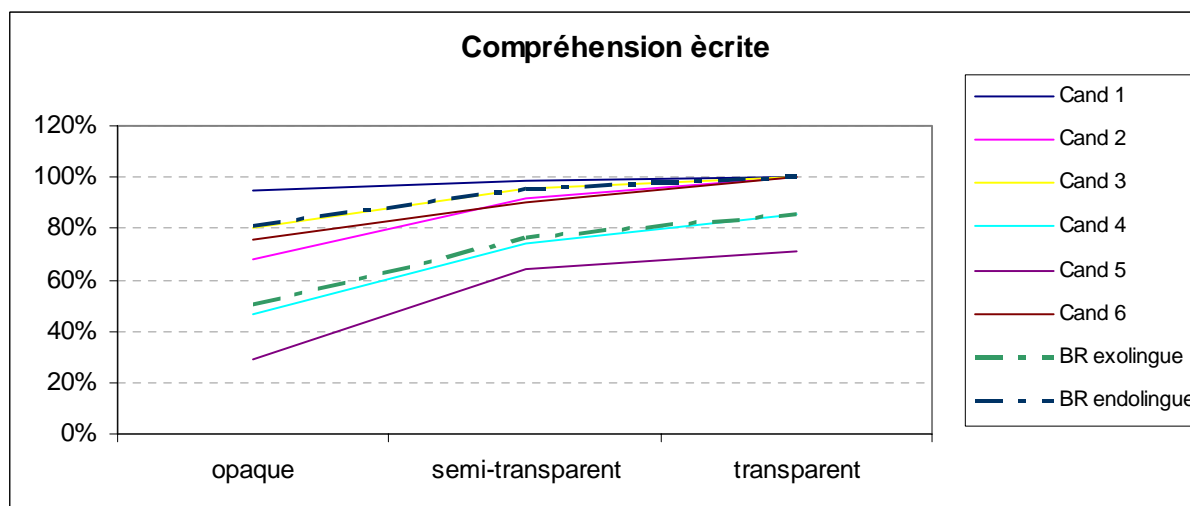


Figure 6. Proportion des mots compris à l'écrit en fonction de leur niveau de transparence - milieu endolingue / exolingue



Comme pour les échantillons étudiés dans l'analyse précédente, plus de mots ont été reconnus en CE qu'en CO.

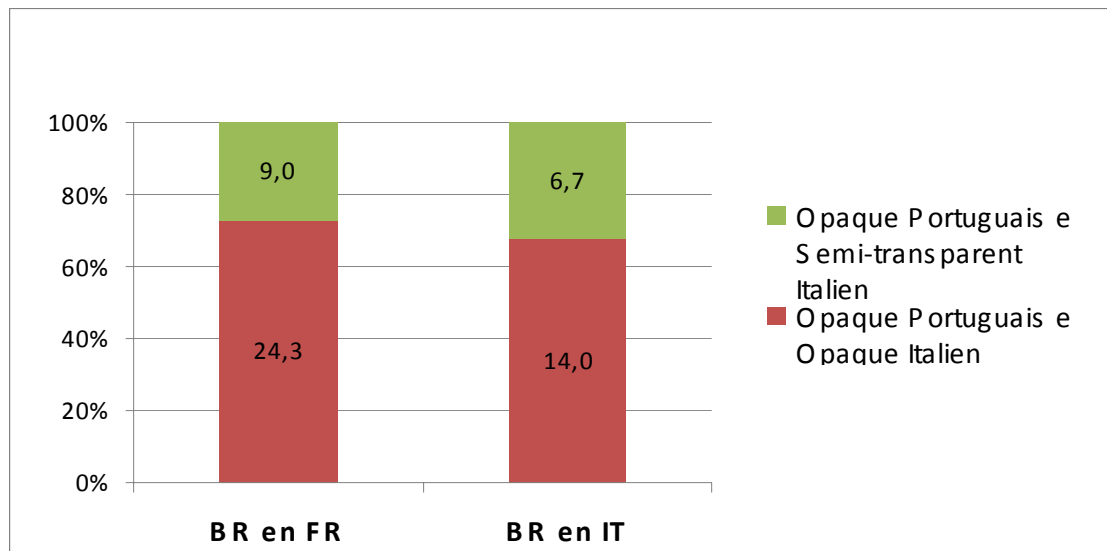
Si en termes de CO, on observe que les brésiliens évoluant en milieu endolingue sont largement avantagés, cette observation est moins évidente à l'écrit. Cela s'illustre par le

rapprochement des courbes et presque une jonction au niveau du continuum des mots transparents. Les brésiliens en milieu endolingue reconnaissent 100 % des mots transparents et 94 % des mots semi-transparent, les brésiliens en milieu exolingue atteignent 94% des mots transparents et 86 % des mots semi-transparent. La différence de résultats qui était de plus de 10% entre les deux milieux à l'oral est réduite à 5 % à l'écrit.

Une observation qui conforte l'avantage relatif des brésiliens en milieu endolingue par rapport au milieu exolingue s'illustre par la reconnaissance des mots opaques. A l'oral les résultats des échantillons issus des deux milieux sont sensiblement égaux mais à l'écrit les brésiliens du milieu endolingue reconnaissent certains mots tandis que les brésiliens du milieu exolingue en connaissent très peu (cf. Annexe 9; figure 12 e 13).

Observons maintenant l'influence potentielle de la LR2. Comme nous l'avons décrit dans l'analyse des stratégies, les brésiliens en milieu exolingue confirment avoir recours d'avantage à la LR1 qu'à la LR2. Cependant lors de la reconnaissance des mots nous avons observé un phénomène intéressant. Le document présente des mots opaques en portugais qui sont semi-transparentes en italien (cf. Annexe 7), ce graphique montre alors la proportion de mots compris semi-transparentes en italien qui sont opaques en portugais. On voit alors que les brésiliens italophones ont compris plus de ces mots par rapport aux brésiliens du milieu endolingue. On peut donc penser que ces derniers ont utilisé la LR2 comme langue de transfert, et que même si l'italien ne leur a pas permis d'atteindre la même quantité de mots en valeur absolue que les brésiliens de l'échantillon 1, il leur a permis d'accéder à des mots clés comme *bonjour, manger, trouver, apporter*, semi-transparentes en italien.

Figure 7. Proportion de mots compris semi-transparents Italien parmi les mots compris opaques Portugais



c) Analyse des échantillons observant aucune variable en commun : échantillon 1 (Br exolingue) et échantillon 3 (Témoin).

Figure 8. Répartition en valeur relative des mots compris à l'oral en fonction de leur niveau de transparence - échantillon 1 et 3

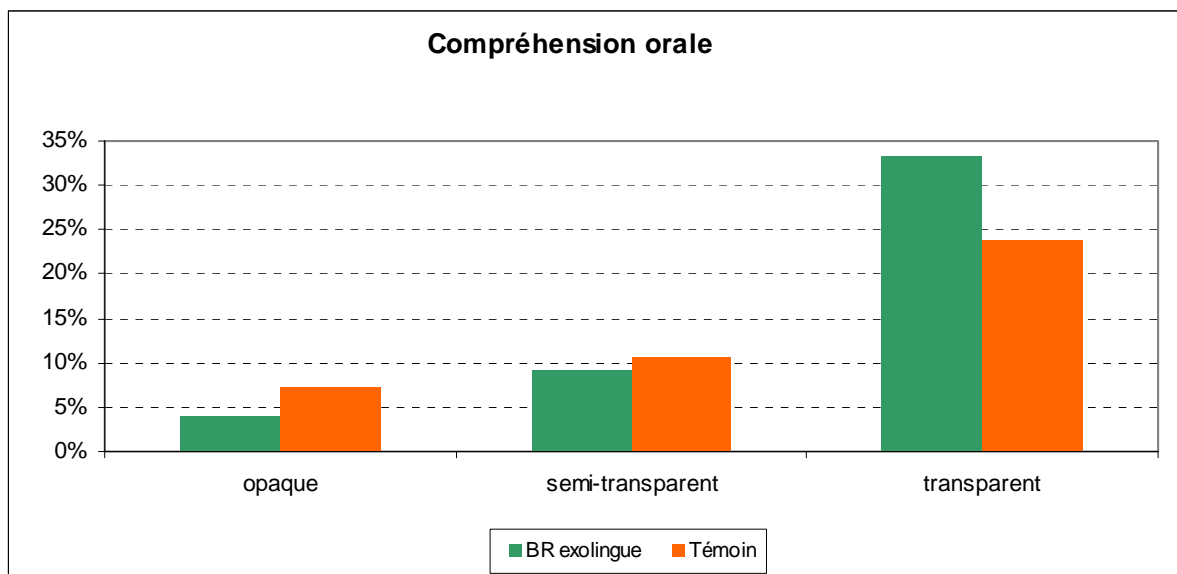
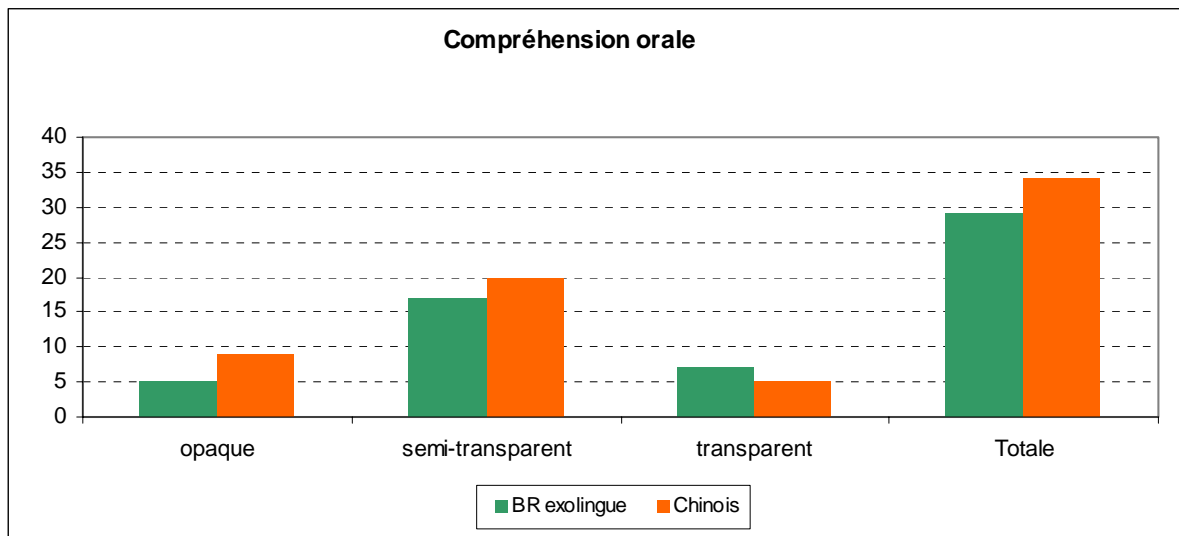


Figure 9. Répartition en valeur absolue des mots compris à l'oral en fonction de leur niveau de transparence - échantillon 1 et 3



Les deux échantillons observent tous deux des résultats très faibles, cependant on peut noter deux tendances : l'échantillon de chinois obtient de meilleurs résultats en valeur absolue. En valeur relative, l'échantillon de Brésilien entend mieux les mots semi-transparents et transparents que les chinois.

Figure 10. Répartition en valeur relative des mots compris à l'écrit en fonction de leur niveau de transparence - échantillon 1 et 3

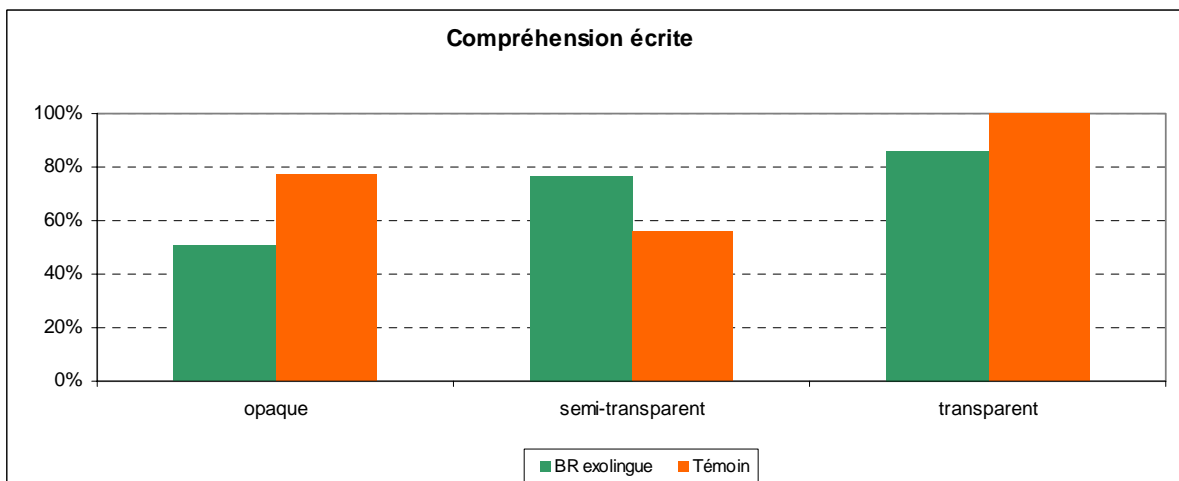
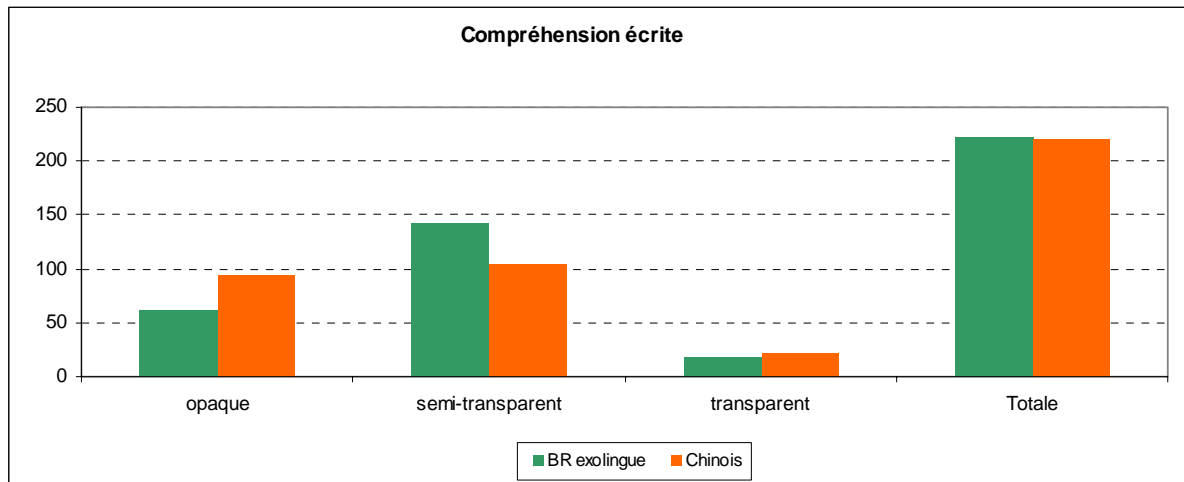


Figure 11. Répartition en valeur absolue des mots compris à l'écrit en fonction de leur niveau de transparence - échantillon 1 et 3



Les résultats sont comparables et le retard observé par les brésiliens à l'oral est rattrapé à l'écrit. Les brésiliens dépassent les chinois en valeur absolue car ils comprennent beaucoup de mots semi-transparents. En valeur relative les chinois reconnaissent plus facilement les mots opaques : 81% contre 68 % 25 pour les brésiliens du milieu endolingue.

²⁵ Notons tout de même pour éviter les surprises que les mots opaques correspondent à des mots courants de la vie quotidienne comme (cf.annexe 7).

CHAPITRE 4 CONCLUSION ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES

4.1 Bilan de l'analyse

4.1.1 **Bilan de l'analyse des stratégies : comment a fonctionné l'intercompréhension ?**

Pour ces 6 candidats lusophones, la variable du niveau a joué sur la compréhension orale et la perception des marqueurs de discours oral. L'échantillon 1 évoluant dans un environnement francophone est familiarisé avec ce type de mots qui n'ont pas noyé le contenu informatif. En ce qui concerne la compréhension écrite, cette variable a moins influé et les traductions données par les candidats étaient à peu près similaires. Il est certain que la transcription écrite a été essentielle dans la compréhension du document, qui était vraiment partielle à l'oral au vu des résultats, 2 ou 3 éléments compris en moyenne sur 12 donc un quart des informations. Avec la transcription écrite les candidats ont accédé à des détails et ont confirmé ou éliminé leurs hypothèses. Pour conclure, on observe qu'avec un niveau de vrai ou de faux-débutant, l'écrit joue un rôle primordial dans la compréhension.

En ce qui concerne les stratégies d'écoute et de compréhension, les indices de haut niveau ont joué un rôle fondamental dans la démarche d'accès au sens, ils ont permis la création d'hypothèses et d'inférence, et l'activation de stratégies de compensation. Cependant chaque profil a démontré une tendance spécifique dans l'usage de ces stratégies. Pour le profil binôme, c'est en premier lieu le contexte qui a permis la réalisation d'inférences. En second lieu, les trois candidats ont confié que le portugais les aidait dans la vie de tous les jours, toutefois dans le document ils connaissaient la plupart des mots et de ce fait, le recours à la langue source comme langue de transfert a servi uniquement à l'écrit pour confirmer les hypothèses. Pour le profil trinôme, pour qui la langue cible est inconnue, le recours à la langue source comme langue de transfert a été d'avantage utilisé et a joué de pair avec les indices contextuels, notons que ces candidats ont relevé la proximité de la langue cible avec l'italien, mais pour deux d'entre eux, c'est la langue source qui sert de langue de transfert. Quant au troisième candidat qui a un niveau relativement plus élevé en français du fait de voyages courts mais réguliers en France, il confie s'être appuyé à la fois sur la LR1 et sur la LR2. Nous pourrions alors émettre l'hypothèse suivante qui serait à vérifier lors de prochaines recherches : en milieu endolingue, un individu plurilingue de LR1 portugaise et de LR2 italienne aurait recours d'avantage à la LR2 qu'à la LR1 dans le processus de compréhension.

4.1.2 Bilan de l'analyse de perception des mots: confirmation du recours à la LR1 et à la LR2 ?

En s'appuyant sur les observations faites dans les analyses, nous allons essayer de donner des éléments d'explication des résultats obtenus. Ces derniers peuvent être utiles dans l'observation des retombées didactiques et pourront nous aider à élaborer des propositions méthodologiques concernant la compréhension du français pour un public lusophone.

L'analyse des résultats des échantillons dans un milieu endolingue constitué de candidats ayant un niveau de français comparable a démontré l'avantage absolu de la possession d'une LR1 aussi bien en CO que en CE.

Quand on se concentre sur la variable du milieu, on note que l'échantillon des brésiliens évoluant en milieu endolingue a plus d'aisance à l'écrit et à l'oral que celui observé dans un milieu exolingue. On peut en conclure que les connaissances antérieures ont un impact sur la compréhension orale et écrite. Certes l'avantage potentiel que pouvait détenir le profil trinôme, ayant recours à une LR2, n'est pas démontré par les analyses. Cependant on a vu que la LR2 pouvait servir de « langue pivot » pour ce profil et nous pouvons émettre des hypothèses sur les bienfaits de la possession de plusieurs langues romanes pour la compréhension du français.

Quand on observe la variable niveau, on constate que pour l'échantillon progressant en milieu exolingue, la méthode intercompréhensive est d'avantage activée et qu'elle se révèle plus efficace à l'écrit.

Enfin lorsqu'on compare les deux échantillons 2 et 3 supposés « désavantagés » par rapport à l'échantillon 1, car le 2 n'a pas de langue romane à son actif et le 3 évolue dans un milieu exolingue, on confirme que les candidats disposant d'une LR1 et d'une LR2 conservent un avantage absolu aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Dans cette expérimentation où les mots utilisés sont à 62 % transparents, l'impact de la LR1 est égal voire plus fort que celui du contexte francophone.

4.2 Conclusion

Tout au long de notre étude, nous avons cherché à observer l'impact de la possession de la langue source romane (portugais) ou de la seconde langue romane (italien) dans le processus de compréhension du français, en observant les degrés de parenté existant entre ces trois langues. Nous avons d'abord défini le domaine de recherche et les processus cognitifs liés aux phénomènes que nous voulions observer. Ensuite nous avons procédé à une étude de cas sur un public lusophone progressant en milieu exolingue et endolingue. A partir de cette étude, nous avons mis en avant l'avantage de la possession d'une LR1 et LR2 en comparant ces deux échantillons avec un public « témoin » de langue source éloignée. Enfin, nous avons présenté les résultats afin de confirmer et spécifier les hypothèses de départ.

L'étude de cas a vérifié l'utilisation de la méthode intercompréhensive et le bénéfice des contacts entre les langues romanes. Les expérimentations ont montré de manière significative que la réception orale recouvre une dimension différente de la réception écrite en intercompréhension. Malgré les ressemblances phonétiques de la langue française avec la langue portugaise soulignées dans la partie théorique, l'analyse des données a fait ressortir que les particularités de langue française avaient plus d'incidences sur le processus de compréhension que les similitudes.

A travers ces expérimentations, nous avons pu vérifier tout d'abord les difficultés que posait la langue française, ensuite nous avons démenti que la possession d'une langue source romane aussi bien dans un milieu exolingue qu'endolingue aidait à des échelles respectives les candidats vrais-débutants et faux-débutants dans la compréhension globale et dans la compréhension linéaire (perception des unités lexicales), enfin nous avons évalué que l'intercompréhension était un phénomène plus rentable à l'écrit qu'à l'oral.

4.3 Perspectives didactiques

Les conclusions de ces recherches peuvent donner des pistes méthodologiques en ce qui concerne la compréhension du français pour un public lusophone.

Tout d'abord, on a remarqué que la prise en compte du niveau, l'utilisation du document authentique et la méthode de compréhension globale représentaient autant d'éléments indispensables dans l'élaboration d'une activité de compréhension. En plus de ces

bases, on pourrait penser à développer un travail de phonétique comparative introduisant les phonèmes présents dans la langue source et la langue cible et faire un entraînement à l'écoute des phonèmes propres à la langue cible.

Ensuite, l'importance accordée à la langue source dans l'apprentissage d'une deuxième langue apparaît donc un facteur positif dans le cas des langues apparentées, cela est évident si on envisage un apprentissage partiel par compétence séparée comme l'intercompréhension.

Les degrés de parenté entre les trois langues romanes étudiées dans la partie théorique peuvent être exploitables à deux niveaux. D'une part elles peuvent servir d'outils pour l'élaboration d'une grille de transparence sonore. D'autre part les correspondances phonémiques exposées ainsi que les particularités phonétiques du français peuvent faire l'objet d'un cours de phonétique en classe de FLE.

Nous pouvons conclure que, dans la situation d'apprentissage du français pour des apprenants de langues romanes, il est important de prendre en compte la biographie cognitive de chacun et de dissocier l'utilisation des compétences de réception écrite et orale dans le temps.

Enfin, même si cela reste en suspens dans notre phase expérimentale, nous avons entrepris de démontrer les bienfaits du plurilinguisme et de l'apprentissage simultané de plusieurs langues romanes. On pourrait alors penser lors de futures recherches à observer un public brésilien de profil trinôme dans un milieu endolingue afin d'évaluer sa progression dans la capacité de réception. Il serait aussi judicieux d'expérimenter un nouveau modèle d'apprentissage dans lequel on introduirait une deuxième langue d'apprentissage en parallèle du français, comme l'italien qui a des degrés de parentés proche avec le français.

Des modèles de ce type ont été pensés par Britta Hufeisen et Gerhard Neuner²⁶ autour des langues germaniques (l'allemand et l'anglais). Ces linguistes ont fait des recherches sur l'hypothèse de l'aptitude linguistique unique s'épanouissant au cours des apprentissages, en montrant que la langue source n'est pas exclue de l'apprentissage de la langue étrangère et que l'expérience acquise dans une seconde langue étrangère élargit le répertoire linguistique

²⁶ « *Le concept du plurilinguisme, apprendre une troisième langue, l'anglais après l'allemand* ». Publication du Centre européen pour les Langues Vivantes (CELV).

établi par la langue source, et ajoute de nouvelles perspectives aux expériences linguistiques accumulées au cours de l'apprentissage de la langue source. Ces observations représentent des pistes intéressantes à développer en didactique des langues romanes.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages consultés :

- Baqué, L et al. (2003), Entraînement à la compréhension orale des langues romanes in *Lidil*, 28, *Intercompréhension en langues romanes*.
- Batinti, A. (1993). *Il sistema fonologico dell'italiano*. Guerra Edizioni.
- Benucci, A. (2007). Du côté de l'apprenant, processus cognitifs et stratégies personnelles in *Dialógos em intercompreensão*.Universidade catholico editóra, Unipessoal, Lda. , p149-159.
- Blanche-Beneviste, C. & Valli, A. (1997). L'intercompréhension : le cas des langues romanes le N° spécial de : "*Le Français dans le monde. Recherches et applications*" ISSN 0015-9395, Paris : Hachette Edicef, P 46- 129.
- Linguistique et didactique des langues, Université Stendhal, Grenoble.Universitat Autònoma de Barcelona
- Carrasco Perrea, E. (2000). *Parenté linguistique et apprentissage répercuté : l'espagnol en tant que deuxième langue romane de référence chez les lecteurs francophones débutants en Catalan*.
- Carton, F. (2001). Oral : variabilité et apprentissages N° thématique de "*Le français dans le monde / Recherches et applications*", ISSN 0015-9395, janvier 2001, Paris : CLE international.
- Clerc, M. (1999). La compréhension de l'oral en langue voisine espagnol pour francophones in *Dossier : La compréhension de l'oral, les langues modernes n °2*, Paris : Nathan, p 48-59
- Conti,V. & Grin,F.(2008). *S'entendre en langue voisine : vers l'intercompréhension*, Chêne-Bourg : Georg éd.
- Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*.CLE International
- Gajo, L. (2008) L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue in *S'entendre en langue voisine : vers l'intercompréhension*, Chêne-Bourg : Georg éd.
- Gaonac'h, D. (1990). Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, *le français dans le monde. Recherches et applications*, P 30 – 159, Paris : Hachette
- Jamet, M.C. La transparence sonore du lexique : de l'expérimentation au calcul d'un indice in *Dialógos em intercompreensão*.Universidade católica editóra, Unipessoal, Lda, p 333-347
- Martin, E. (2003), Le traitement de la proximité linguistique dans le dispositif de ressources plurilingue de la plate-forme Galanet in *Lidil*, 28, *Intercompréhension en langues romanes*, Grenoble, Lidilem, 121-135.
- Malaca Casteleiro, J. & Reis, S.A. (2007). Intercompreensão entre o Português e o Espanhol : diferença fonético-fonológicas e lexicais in *Dialógos em intercompreensão*.Universidade católica editóra, Unipessoal, Lda,p 347-357.

- Malheiros, M. et al. (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 IXe colloque international "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches. Profils d'apprenants"*, Publications de l'Université de Saint-Etienne, 335-350.
- Manzo, S. (2005). *Recours à l'intercompréhension en langues romanes dans l'enseignement/apprentissage du FLE*. Mémoire de Master professionnel de FLE, Université Stendhal, Grenoble 3.
- Pottier, B. et al, *Estuturas linguísticas do português*.
- Stegmann, T.B. (2007).O método europeu de intercompreensão Eurocom,in *Dialógos em intercompreensão*.Universidade católica editóra, Unipessoal, Lda. p 75-83.
- Teysier.P. (2002). *Manuel de langue portugaise*. Librairie Klincksieck

Ouvrages cités :

- Hufeisen,B. & Neuner ,G.(2001). *Le concept du plurilinguisme, apprendre une troisième langue, l'anglais après l'allemand*. Publication du Centre européen pour les Langues Vivantes (CELV).
- Jamet, M.C. (2007). *A l'écoute du français, la compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Allemagne:GNV Gunter Narr Verlag Tübingen
- Meissner, F.J. (2007).*EUROCOM les sept amis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'euro compréhension*. Editiones Eurocom, éditées par Klein,H.G, et al.
- Picaluga,M.&Harmegnies, B. (2008). Aux sources de l'intercompréhension : facteurs psycholinguistiques de la qualité interprétative en langues proches in *S'entendre en langue voisine : vers l'intercompréhension*.
- Slodzian, M. (1997).*Quels outils pour l'apprentissage de la compréhension multilingue* in L'intercompréhension : le cas des langues romanes in *N° spécial de : "Le Français dans le monde. Recherches et applications"*, ISSN 0015-9395, Paris : Hachette Edicef, p 46-120.

SITOGRAPHIE

EU & I- Cours De Formation Et De Formateur

<http://www.eu-intercomprehension.eu/>

Publication de la DGLFLF (Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France)

<http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/publications/intercomprehension.pdf>

ANNEXE 1 - FICHE INFORMATIVE SUR LE PROFIL DU CANDIDAT DISTRIBUÉE AVANT L'ENTRETIEN

Profil du candidat

4.4 Données personnelles

Nom:

Age:

Nationalité:

Pays de résidence:

Date d'arrivée dans ce pays:

Pays vistés pendant plus de deux semaines ces cinq dernières années:

4.5 Parcours scolaire et universitaire

Profession actuelle :

Études suivies:

Diplômes:

Langues parlée couramment

- Italien
- Espagnol
- Anglais
- Autres

Langues étudiées à l'université: précisez pendant combien d'années:

- Latin
- Français
- Italien
- Espagnol
- Anglais

ANNEXE 2 - PRESENTATION DES CANDIDATS ELABOREE A PARTIR DU ANNEXE 1

➤ Les profils binômes de langue source portugaise

Candidat 1

C'est un homme de la région de Recife (Nord-est du Brésil), il habite depuis 5 mois à Grenoble. Il suit des cours de Français dans une association, AMAL. Il s'agit de cours animés par des bénévoles, 2 fois par semaine à raison de deux heures. On peut estimer qu'il est débutant (A2 selon le cadre du CECR). Il a fait des études de marketing et souhaite maintenant passer les concours de la fonction publique au Brésil où il a prévu de rentrer ce mois de mai. C'est une personnalité très bavarde mais aussi studieuse. Il est venu en France car c'est un des pays d'Europe qu'il l'attire le plus et a accompagné sa femme qui fait un doctorat en Administration à Grenoble. Enfant, il a écouté de la musique française, il a un attrait pour cette langue.

Candidat 2

C'est une jeune fille de 23 ans, originaire de Pernambuco, une région au nord est du Brésil. Elle habite en France depuis 5 mois et suit des cours de français 2 fois par semaine avec l'association AMAL comme le candidat précédent. On peut estimer qu'elle a un niveau A1 faible selon les critères du CECR. Elle suivait des cours de droit au Brésil. Elle est actuellement sans emploi.

Candidat 3

C'est un homme de 30 ans, il vient aussi du Pernambuco. Il a étudié l'architecture et parle espagnol couramment. Son contact avec la langue cible correspond à son arrivée en France il y a 5 mois, où il a suivi les trois premiers mois des cours de français, deux heures à raison d'une fois par semaine à l'alliance française. On peut définir qu'il appartient aussi au niveau A1.

➤ Les profils trinômes de langue source portugaise et de langue seconde italienne

Les trois candidats ont des parcours professionnels ou universitaires différents mais ils maîtrisent tous l'italien et le parlent couramment. Les candidats 5 et 6 résident en Italie depuis 1 an et le candidat 4 depuis 8 ans.

Candidat 4

C'est une femme de 35 ans, venant d'une région du Nord du Brésil, et résidant en Italie depuis huit ans. Elle a suivi des études en psychologie et a un doctorat en Langue et Littérature portugaise et anglaise (Língua e Literatura portuguesa e inglesa), de plus elle a étudié le latin. En plus de l'italien, elle parle correctement l'espagnol et l'anglais. En ce qui concerne sa relation avec le français, elle a longtemps insisté durant l'entretien sur son goût pour le cinéma français, la musique française et pour la langue française mais elle ne l'a vraiment jamais étudiée. Elle est actuellement professeur de portugais dans l'institut de la culture Brésilienne à Milan. En tant que professeur de langues, elle a su durant l'entretien énumérer des stratégies d'accès qu'elle a opérées dans l'activité de compréhension, et faire effectuer des hypothèses sur la compréhension globale du document.

Candidat 5

C'est une femme de 34 ans, venant de Rio de Janeiro, elle habite en Italie depuis 1 an. Elle a suivi des études de droit. Elle parle correctement l'italien. Elle a étudié le français à l'école primaire au Brésil, mais depuis elle n'a pas de contact avec cette langue. Elle exprime cependant son attrait pour le français. Elle travaille actuellement dans le service administratif de l'institut de culture Brésilienne à Milan. On peut en conclure qu'elle a un niveau d'étude et un bagage linguistique inférieur à la candidate 4.

Candidat 6

C'est un homme de 26 ans, natif de Sao Paulo, il habite en Italie depuis 1 an. Il a fait des études d'ingénieur en production au Brésil et a travaillé avec une entreprise de consultants. Il suit actuellement un Master en économie et environnement à l'université Boconi de Milan. Il parle correctement l'italien, et l'anglais. Il va en France régulièrement depuis 1 an mais n'a jamais suivi de cours de Français. Il est difficile d'évaluer son niveau, qui se rapprocherait plus d'un niveau A2 en réception et d'un niveau A1 en production. Il a vécu un an au Canada, et a fait divers voyages en Europe (France, Espagne, Portugal). Il s'agit d'un candidat ayant un niveau d'études élevé et un parcours linguistique riche.

➤ Le public « témoin » (langue source éloignée de la langue cible)

Le public visé est un public de langue première éloignée du français et ayant un niveau en français comparable au profil binômes. Nous avons rencontré trois chinois vivant en France depuis 5 mois, ils étudient à Grenoble en IUT de technologie, tous leur cours sont

en français, ils ont étudié le français pendant cinq mois avant de venir. Les candidats se sont comportés de manière différente face à l'activité, certains étaient de grands parleurs, d'autres pas. Par souci de compréhension et d'égalité avec les autres candidats, j'ai formulé de manière différente les questions et j'ai souvent du relancer leur réponse. J'ai eu recours à l'anglais en cas de difficulté ou de réponse hors sujet, mais cela s'est produit rarement.

Candidat 7

Il s'agit d'une jeune fille chinoise de 19 ans, elle a eu son bac en chine et est venue au mois de mars étudier en France dans un IUT de technologie dans la perspective d'apprendre le français. Elle réside à la résidence universitaire du Rabot à Grenoble. Elle a étudié l'anglais mais ne le parle pas couramment.

Candidat 8

Il s'agit d'un jeune homme de 19 ans, il a suivi le même parcours que la candidate 7. Il a plus de facilité à s'exprimer en anglais, et était aussi plus communicatif lors de l'entretien.

Candidat 9

Il s'agit d'un jeune homme de 19 ans, il présente les mêmes caractéristiques que les deux candidats précédents.

ANNEXE 3 - GUIDE A L'ENTRETIEN

- **Phase 1 : évaluation du niveau de compréhension et l'exploration des compétences extralinguistiques**

Séquence 1 : le sujet visionne une première fois le document, il est autorisé à prendre des notes s'il le souhaite puis il répond à des questions de compréhension globale.

Question 1 : S'agit il d'une interview télévisée, d'un entretien formel, d'un entretien informel ?

Question 2 : selon vous le locuteur parle lentement, normalement, rapidement ?

Question 3 : Pouvez vous résumer ce document en en donnant les informations essentielles.

Séquence 2 : Le sujet est invité à voir de nouveau le document visuel, et à inventorier les unités lui ayant servi d'ancrage à la compréhension.

Question 4 : Quels sont les mots ou groupe de mots que vous avez reconnus, pouvez vous les écrire ?

Question 5 : Comment avez-vous procédé pour comprendre le document si vous ne connaissiez pas tous les mots?

Vous avez fait des transferts de mots analogues en portugais ou en italien ?

Où vous vous êtes aidé du contexte ?

- **Phase 2 : Orientation métacognitive et rétrospective**

Séquence 3 : Le sujet lit la transcription

Question 6 : Maintenant que vous avez lu la transcription, quels sont les mots qui vous sont accessibles à l'écrit qui vous permettent d'approfondir la compréhension du document ?

Pouvez-vous souligner ces mots et expliquer pourquoi vous les avez reconnus ?

Séquence 4 : le sujet est amené à voir une autre fois le document audio visuel tout en observant la transcription

Question 7: Après la lecture quels sont les mots qui résistent à une compréhension plus détaillée du document ? Pouvez-vous traduire en portugais à haute voix la première partie du texte.

Question 8: Quels ont été les obstacles principaux à votre compréhension : les éléments extralinguistiques comme la prosodie, la vocalisation, le contexte (marques de discours oral, bruits parasites) ou la prononciation ?

ANNEXE 4 - GUIDE À L'ENTRETIEN EN LANGUE PORTUGAISE

- **Phase 1 : évaluation du niveau de compréhension et l'exploration des compétences extralinguistiques**

Séquence 1 : le sujet visionne une première fois le document, il est autorisé à prendre des notes s'il le souhaite puis il répond à des questions de compréhension globale.

Question 1 : Em qual contexto a entrevista é realizada?

Question 2 : Segundo você, o locutor fala lentamente, normalmente ou rapidamente?

Question 3 : Pode resumir o documento dando as informações essenciais?

Séquence 2 : Le sujet est invité à voir de nouveau le document visuel, et à inventorier les unités lui ayant servi d'ancrage à la compréhension.

Question 4 : Quais são as palavras ou grupo de palavras que você memorizou, você pode escrevê-las?

Question 5 : Como você fez para entender o documento, se você não conhecia todas as palavras do texto?

Ou utilizou analogias do seu vocabulário do(italiano ou) português?

Ou se apoiou no contexto geral da situação?

- **Phase 2 : Orientation métacognitive et rétrospective**

Séquence 3 : Le sujet voit une dernière fois la vidéo et lit la transcription

Question 6 : Agora ao ler o texto durante a difusão do documento, quais são as palavras que você entendeu? Você sabe me explicar o porquê você as reconheceu só depois de ler o texto? Você pode sublinhar essas palavras.

Question 7 : Você pode me traduzir esse primeiro parágrafo e falar quais são as palavras que ainda você não entendeu? **Você pode circular-las.**

Question 8 : Quais são os maiores obstáculos que você enfrentou na compreensão?

A cadência(intonação), os barulhos externos, a pronuncia, as pausas sonoras com interjeições, ...?

ANNEXE 5 - GUIDE A L'ENTRETIEN POUR LES CHINOIS

- **Phase 1 : évaluation du niveau de compréhension et l'exploration des compétences extralinguistiques**

Séquence 1 : le sujet visionne une première fois le document, il est autorisé à prendre des notes s'il le souhaite puis il répond à des questions de compréhension globale.

Question 1 : S'agit-il d'une interview télévisée, d'un entretien formel, d'un entretien informel ?

Question 2 : Selon vous le locuteur parle lentement, normalement, rapidement ?

Question 3 : Pouvez vous résumer ce document en en donnant les informations essentielles.

Séquence 2 : Le sujet est invité à voir de nouveau le document visuel, et à inventorier les unités lui ayant servi d'ancrage à la compréhension.

Question 4 : Quels sont les mots ou groupe de mots que vous avez reconnus, pouvez vous les écrire ?

- **Phase 2 : Orientation métacognitive et rétrospective**

Séquence 3 : Le sujet lit la transcription

Question 6 : maintenant que vous avez lu la transcription, quels sont les mots qui vous sont accessibles à l'écrit qui vous permettent d'approfondir la compréhension du document ?

Pouvez-vous souligner ces mots et expliquer pourquoi vous le savez reconnus ?

Séquence 4 : le sujet est amené à voir une autre fois le document audio visuel tout en observant la transcription

Question 7 : Après la lecture quels sont les mots qui résistent à une compréhension plus détaillée du document ?

Question 8 : Quels ont été les obstacles principaux à votre compréhension : les éléments extralinguistiques comme la prosodie, la vocalisation, le contexte (marques de discours oral, bruits parasites) ou la prononciation ?

ANNEXE 6- TRANSCRIPTION DU DOCUMENT VIDEO/ TRANSCRIÇÃO DA VIDEO

1. Convention de la transcription/ Convenção da transcrição

Codage de la transcription/ codificação da transcrição:

↑	: intonation montante/ intonação subindo
↓	: intonation descendante / intonação descendo
/	: pause longue/ pausa longa
//	: pause courte/pausa breve
*	: exclamation/ exclamação
:	: allongement vocalique court/ alongamento da vogal
MAJUSCULES	: augmentation d'intensité sonore/ aumento da intensidade
vocal	
<i>(rire)</i>	: didascalies/

2. Transcription/ Transcrição

Désignation des interlocuteurs/ denominação dos interlocutores

J : Juliana, l'enquêtriceuse/

C : Cécilia, l'interviewée/

J : Bonjour Cécilia// toi qui es fille de portugais et née en France qu'est ce que t'en penses de l'immigration↑

C : Bonjour Juliana arrête de rire//(éclat de rire) eu :/ l'immigration↑ bah en fait c'est une bonne question/ben en fait/oui comme tu as dit mon papa est portugais /est venu ici pendant la dictature / ma mère est venue après son mariage/ ben en fait c'est une richesse l'immigration/ en tous cas pour les enfants d'immigrés cela permet d'avoir une double culture/ tout d'abord la culture du pays où on vit évidemment puisque c'est celle qu'on côtoie tous les jours et aussi celle de nos origines puisque quand tu rentres chez toi/c'est complètement différent/ tu manges différemment tu parles une autre langue/ tu eu tu vis complètement différemment avec d'autres coutumes et euh:
(éclat de rire) y a LA TELE*

EUH ET DONC VOILA ET PIS QUOI bah sinon euh : quoi d'autre bas l'immigration je pense que l'immigration ça c'est / ça c'est une chose positive surtout pour la France qui est connue comme une terre : d'ACCUEIL* comme on dit je pense que je trouve que c' est une richesse de la France ce métissage //quand t'es dans la rue tu vois pas une seule personne qui soit, qui se ressemble, elles sont toutes différentes et c'est ça qui est qui est intéressant dans l'immigration/ j'pense que ça apporte beaucoup de choses et que c'est ce qui y fait aussi ptêtre que la France la France doit leur reconnaître reconnaître ça à l'immigration c'est pt'être aussi pour ça qu'elle est reconnu comme un pays de culture parce que justement elle a su intégrer / enfin pas toujours mais quand elle pouvait ou quand elle voulait des des des restes// ou des morceaux choisis de la culture des pays des gens qui étaient venus d' autre pays et donc la dessus je pense l'immigration est un phénomène assez positif qui biensûr a ses aspects négatifs comme tout phénomènes de masse mais dans l'ensemble j'pense que c'est quelque chose et ben bon j'vais pas

ANNEXE 7 - LEXIQUE COMMUN AUX TROIS LANGUES ROMANES

Français	Portugais	Italien
apporte	traz	porta
aspects	aspectos	aspetti
autre	outro/outra	altro
avoir	haver	avere
bonne	Boa	buona
choisis	escolhe	scegli
chose	coisa	cosa
comme	como	como
complètement	completament	completamente
coutumes	costuma	costume
culture	cultura	culura
d'accueil	acolho	accoglienza
dictature	Ditadura	dittatura
différemment	diferentemente	diversamente
différent	diferente	diferente
différentes	diferentes	diferenti
dit	diz	dice
doit	deve	deve
double	dupla	dupla
elles	elas	loro
en fait	de fato	infatti
en tout cas	em todo caso	in ogni caso
est	é	é
étaient venus	estavam vindo	
évidemment	evidentemente	evidentemente
fille	filha	figla
France	França	Francia
gens	gente	gente
immigration	imigração	immigrazione
immigrés	imigrantes	immigrati
Intéressant	interessante	interessante
jours	dia	giorno
j'veais	eu vou	vado
langue	língua	lingua
manges	come	mangia
masse	massa	massa
mère	mãe	madre
mes parents	meus pais	miei genitori
métissage	mestissa	meticcio

Français	Portugais	Italien
moi	eu	io
morceaux	pedaços	pezzo/morso
négatifs	negativos	negativos
nos	nosso	nostro
origines	origens	origini
papa	Papa	papá
parce que	porque	porque
parle	fala	parla
pays	país	paese
penses	pensa	pensa
permet	permite	permete
personne	persona	persona
phénomène	fénómeno	fenomeno
portugais	Português	portoghese
positif	positivo	positivo
positive	positiva	positiva
pouvait	podia	poteva
puisque	porque	poiché
quand	quando	quando
quelque chose	uma coisa	qualcosa
question	questão	demanda
reconnâître	reconhecer	riconoscere
rentres	volta	torna
restes	restos	restos
richesse	riqueza	ricchezza
rue	rua	via
se ressemble	se parece	sembra
Seule	sola	sola
surtout	sobretudo	sobretudo
télé	tele	tele
terre	terra	terra
toi	Tu	tu
tout	todo	tutto
trouve	encontra	trova
tu	tu	tu
venu	vindo	venuto
vit	vive	vive
voulait	queria	voleva

ANNEXE 8 - LISTE DES MOTS OU EXPRESSIONS EXTRAITES DU DOCUMENT AUDIO-VISUEL CLASSES PAR NIVEAU DE TRANSPARENCE

		Niveau de transparence	
Mots	Nature grammaticale	Portugais	Italien
bonjour	Mots	opaque	semi-transparent
toi	Mots	semi-transparent	semi-transparent
bonne	Mots	semi-transparent	semi-transparent
question	Mots	semi-transparent	opaque
langue	Mots	semi-transparent	semi-transparent
portugais	Mots	semi-transparent	semi-transparent
fille	Mots	semi-transparent	semi-transparent
née	Mots	opaque	opaque
France	Mots	semi-transparent	semi-transparent
immigration	Mots	semi-transparent	semi-transparent
papa	Mots	transparent	transparent
dictature	Mots	semi-transparent	semi-transparent
mère	Mots	opaque	opaque
mariage	Mots	opaque	opaque
richesse	Mots	opaque	semi-transparent
enfants	Mots	semi-transparent	semi-transparent
immigrés	Mots	semi-transparent	semi-transparent
cela	Mots	opaque	opaque
double	Mots	semi-transparent	semi-transparent
culture	Mots	semi-transparent	semi-transparent
pays	Mots	transparent	semi-transparent
où	Mots	opaque	opaque
évidemment	Mots	semi-transparent	semi-transparent
celle	Mots	opaque	semi-transparent
on	Mots	opaque	opaque
tout	Mots	semi-transparent	semi-transparent
jours	Mots	opaque	semi-transparent
nos	Mots	semi-transparent	semi-transparent
origines	Mots	semi-transparent	semi-transparent
quand	Mots	semi-transparent	semi-transparent
tu	Mots	transparent	transparent
complètement	Mots	semi-transparent	semi-transparent
différent	Mots	transparent	transparent
langue	Mots	semi-transparent	semi-transparent
différemment	Mots	transparent	semi-transparent

autre	Mots	semi-transparent	semi-transparent
avec	Mots	opaque	opaque
coutumes	Mots	semi-transparent	semi-transparent
côte	Mots	opaque	opaque
est	Verbes	semi-transparent	opaque
pense	Verbes	semi-transparent	semi-transparent
dis	Verbes	semi-transparent	semi-transparent
venu	Verbes	semi-transparent	semi-transparent
permet	Verbes	semi-transparent	semi-transparent
avoir	Verbes	semi-transparent	semi-transparent
vit	Verbes	semi-transparent	semi-transparent
rentre	Verbes	semi-transparent	opaque
parle	Verbes	opaque	semi-transparent
mange	Verbes	opaque	semi-transparent
oui	Connecteurs	opaque	opaque
en fait	Connecteurs	semi-transparent	semi-transparent
en tout cas	Connecteurs	semi-transparent	semi-transparent
tout d'abord	Connecteurs	opaque	opaque
aussi	Connecteurs	opaque	opaque
après	Connecteurs	opaque	opaque
puisque	Connecteurs	opaque	semi-transparent
télé	Mots	semi-transparent	semi-transparent
chose	Mots	semi-transparent	semi-transparent
connu	mots	semi-transparent	semi-transparent
positive	Mots	semi-transparent	semi-transparent
comme	Mots	semi-transparent	semi-transparent
surtout	Mots	semi-transparent	semi-transparent
terre	Mots	semi-transparent	semi-transparent
d'accueil	Mots	semi-transparent	semi-transparent
métissage	Mots	semi-transparent	opaque
dans la rue	Mots	semi-transparent	opaque
personne	Mots	semi-transparent	semi-transparent
seule	Mots	semi-transparent	semi-transparent
différentes	Mots	transparent	semi-transparent
elles	Mots	semi-transparent	semi-transparent
intéressant	Mots	transparent	semi-transparent
ptêtre	Mots	opaque	opaque
pays de culture	Mots	semi-transparent	semi-transparent
restes	Mots	semi-transparent	semi-transparent
morceaux	Mots	opaque	opaque
gens	Mots	semi-transparent	semi-transparent
phénomène	Mots	semi-transparent	semi-transparent
assez	Mots	opaque	opaque
positif	Mots	semi-transparent	semi-transparent
bien sûr	Mots	opaque	opaque

aspects	Mots	semi-transparent	semi-transparent
négatifs	Mots	semi-transparent	semi-transparent
phénomène de masse	Mots	semi-transparent	semi-transparent
dans l'ensemble	Mots	opaque	opaque
quelque chose	Mots	semi-transparent	semi-transparent
moi	Mots	semi-transparent	semi-transparent
mes parents	Mots	semi-transparent	semi-transparent
beaucoup	Mots	opaque	opaque
toujours	Mots	opaque	opaque
non plus	Mots	opaque	semi-transparent
soit	Verbes	semi-transparent	semi-transparent
trouve	Verbes	opaque	semi-transparent
se ressemble	Verbes	opaque	opaque
apporte	Verbes	opaque	semi-transparent
doit	Verbes	opaque	opaque
a su	Verbes	semi-transparent	semi-transparent
intégrer	Verbes	semi-transparent	semi-transparent
reconnaître	Verbes	semi-transparent	semi-transparent
voulait	Verbes	opaque	semi-transparent
pouvait	Verbes	opaque	opaque
choisis	Verbes	opaque	opaque
étaient venus	Verbes	opaque	opaque
j'avais	Verbes	semi-transparent	semi-transparent
plaindre	Verbes	opaque	opaque
plaindront	Verbes	opaque	opaque
voilà	Connecteurs	opaque	opaque
merci	Connecteurs	opaque	opaque
parce que	Connecteurs	semi-transparent	semi-transparent
là-dessus	Connecteurs	opaque	opaque
donc	Connecteurs	opaque	opaque

ANNEXE 9 – Graphiques de l'analyse des perceptions des unités lexicales

Figure 12. Répartition des mots compris à l'orale en fonction de leur niveau de transparence- milieu endolingue / exolingue

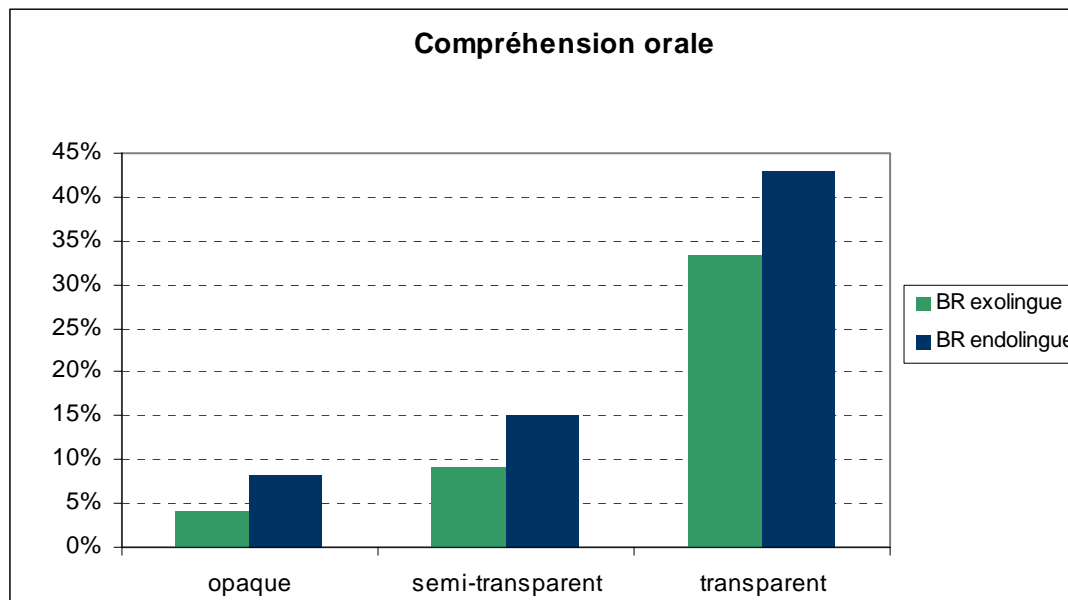


Figure 13. Répartition des mots compris à l'orale en fonction de leur niveau de transparence- milieu endolingue / exolingue

