Master TiCoM
Tractament de la Informació i Comunicació Multilingüe
Màster Oficial
UAB Universitat Autònoma de Barcelona

ÉTUDE EXPÉRIMENTALE SUR LA DIDACTIQUE DE L'INTERCOMPRÉHENSION EN MILIEU SCOLAIRE

Trabajo de investigación realizado por: **Cristina Lucerón Guillamón**

Dirigido por: **Manuel Antonio Tost Planet**

Co-dirigido por: **Martine LeBesnerais**

Curso: **2007-2008**

RÉSUMÉ

Cette étude pilote de l'intercompréhension en milieu scolaire, et plus précisément dans le cadre de l'enseignement secondaire, vise à analyser les atouts et les limites de cette nouvelle didactique de l'enseignement-apprentissage des langues apparentées malgré le manque de références dans le domaine de la secondaire afin de promouvoir le plurilinguisme au sein de l'Union Européenne.

La promotion du plurilinguisme à travers l'intercompréhension demande de la part des apprenants un effort de mise en œuvre des mécanismes de nature analogique afin d'établir des rapports entre la langue maternelle et la/les langue/s cible/s et de la part des enseignants, l'apprentissage et l'entraînement des élèves pour la mise en œuvre de ces mécanismes innés dont très souvent on ne s'en sert pas.

Les lignes directrices de cette analyse se basent sur l'étude de l'intercompréhension au niveau oral et au niveau écrit afin de dégager les possibles différences observables entre les deux codes. Les facteurs qui interviennent dans cette analyse – code oral et écrit- sont non seulement d'ordre empirique basés sur les résultats observables, mais des variables qualitatives qui jouent également un rôle très important et très souvent elles ne peuvent pas être justifiées du point de vue empirique.

REMERCIEMENTS

Mon expression de gratitude la plus sincère s'adresse premièrement à mon directeur, Manuel Antonio Tost Planet et à ma co-directrice Martine LeBesnerais, qui ont dirigé mon travail.

Mes remerciements s'adressent également à Pedro Macías Sánchez par son aide la plus précieuse, ses conseils et son support à tout moment, aux élèves du lycée Eugeni d'Ors de Badalona qui ont accepté volontiers de participer dans cette étude et très spécialement à mes parents qui m'ont toujours soutenu.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 6

CHAPITRE 1 : FONDEMENTS THÉORIQUES 10

1. 1. LES LANGUES ROMANES 10

1. 1. 2. Qu'est-ce qu'une langue romane ? 10

1. 2. La Romanisation de l'Europe et sa trace 12

1. 3. Du latin aux langues romanes 14

1. 3. 1. Évolution de la langue 16

1. 3. 1. 2. Transformations phonétiques 16

1. 3. 1. 3. Transformations grammaticales 18

1. 3. 2. Le degré d'évolution et le degré de compréhension mutuelle entre les langues romanes 21

1. 4. La situation actuelle des langues romanes 23

1. 2. LA DIDACTIQUE DES LANGUES..... 27

1. 2. 1. Les systèmes éducatifs européens actuels : didactique du monolinguisme 27

1. 2. 1. 1. Le système éducatif en Espagne 30

1. 2. 1. 2. La situation des langues romanes dans le système éducatif catalan 31

1. 2. 2. La politique linguistique du Conseil de l'Europe : didactique du plurilinguisme et de l'interculturalité 35

1. 3. L'APPROCHE PLURILINGUE 37

1. 3. 1. Le Cadre Européen Commun de Référence : une approche plurilingue 37

1. 3. 2. L'intercompréhension 39

1. 3. 2. 1. Pourquoi l'intercompréhension ? 43

1. 3. 2. 1. Projets et recherches sur l'intercompréhension ……..44

CHAPITRE 2 : PROTOCOLE EXPÉRIMENTAL ……. 49
2. 1. OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES ……49
2. 2. CADRE SOCIAL ……. 53
2. 3. CRITÈRES DE SÉLECTION DES INFORMANTS ……57
2. 4. ÉLABORATION DU CORPUS ……. 58
2. 5. CONDITIONS DE PASSATION DES TESTS ……. 60
2. 6. PROCÉDURE DE RECUEIL DES DONNÉES ……61

CHAPITRE 3 : RÉSULTATS ……. 64
3. 1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA COMPRÉHENSION ÉCRITE ……... 64
3. 1. 1. Résultats du texte en italien ……. 67
3. 1. 2. Résultats du texte en portugais …… 69
3. 1. 3. Résultats du texte en français …….. 71
3. 2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA COMPRÉHENSION ORALE ……... 79
3. 2. 1. Présentation des résultats de la vidéo en italien …….. 81
3. 2. 2. Présentation des résultats de la vidéo en portugais ……. 84
3. 2. 3. Présentation des résultats de la vidéo en français …….. 87

CHAPITRE 4 : DISCUSSION …… 90
4. 1. ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES ……... 91
4. 1. 1. Compréhension écrite …… 91
4. 1. 1. 1. Rapport entre le temps investi et les résultats ……... 91
4. 1. 1. 2. Rapport entre les élèves qui étudient français et ceux qui ne l'étudient pas …… 94
4. 1. 1. 3. Rapport entre les années de français étudiées …… 97
4. 1. 1. 4. Incidence de l'âge ……. 99
4. 1. 1. 5. Incidence de l'enquêteur ……... 101
4. 1. 2. Compréhension orale …… 102

4. 1. 2. 1. Rapport entre les élèves qui étudient français et ceux qui ne l'étudient pas ……. 102
4. 1. 2. 2. Rapport entre les années de français étudiées ……. 103

4. 2. ANALYSE DES DONNÉES QUANTITATIVES …….. 106
4. 2. 1. Analyse de la compréhension écrite …… 106
4. 2. 1. 1. Analyse du thème des articles ……. 106
4. 2. 1. 2. Analyse du texte en portugais …… 109
4. 2. 1. 3. Analyse du texte en italien ……. … 116
4. 2. 1. 4. Analyse du texte en français …….. 122
4. 2. 1. 5. Rapport entre les résultats obtenus dans les trois textes …… 128
4. 2. 1. 6. Rapport entre les résultats de la compréhension détaillé et la traduction ……. 129
4. 2. 1. 7. Analyse des stratégies d'accès au sens ……... 130
4. 2. 2. Analyse de la compréhension orale …… 132
4. 1. 2. 1. Rapport entre les résultats obtenus dans la compréhension orale et dans la compréhension écrite ……132
4. 2. 2. 2. Résultats obtenus dans les trois enregistrements vidéos ……..136
4. 2. 2. 3. Fragments qui ont provoqué des difficultés …… 136

CONCLUSIONS …… 141
BIBLIOGRAPHIE …… 150
ANNEXES ……. 152

INTRODUCTION

Actuellement, l'Europe se trouve immergée dans un processus de communications qui affectent aussi bien la circulation de biens et de personnes que celle des mass médias. Face à la mondialisation et à la situation en constante augmentation de la diversité des langues au sein de la Communauté européenne, l'apprentissage des langues est devenu un impératif dont l'importance n'a jamais été aussi patente qu'en ce début de XXI ème siècle.

En effet, la révolution des technologies de la communication et de l'information engendre ce phénomène paradoxal qui à la fois promeut et réprime en même temps la pluralité car elle facilite l'accès à une source inépuisable d'information ainsi qu'elle impose la pensée unique et par conséquent, une **langue universelle** de communication : l'anglais.

Le facile accès aux nouvelles technologies et la libre circulation de citoyens de différents pays favorise le contact de langues et l'apprentissage des langues étrangères. Cependant, la communication à travers une troisième langue –l'anglais pour la plupart- ne garantit pas la réussite de l'échange puisqu'aucun des interlocuteurs ne parle sa langue ou celle de l'autre. C'est pourquoi, la communication entre les européens se trouve face à des barrières : la libre circulation de personnes et les possibilités d'habiter dans un pays voisin ont encore des limitations faute de préparation dans le domaine de la diversité linguistique.

Le but primordial du Conseil de l'Europe (Cadre Européen Commun de Référence) est de promouvoir le plurilinguisme ; La nature et les niveaux de compétence linguistique ont été révisés en ce sens qu'il prévoit:

- une considération différenciée des compétences et soutient le développement du *plurilinguisme réceptif*
- l'acquisition de compétences partielles
- l'utilisation cognitive des liens de parenté entre les langues

Or, **l'intercompréhension** en tant que nouvelle approche de l'enseignement-apprentissage se base sur la compréhension orale et écrite en excluant l'habileté de la production verbale. Cette approche a été contemplée à travers l'optimisation des stratégies de compréhension que représente l'analogie au sein des trois grands groupes linguistiques européens : langues romanes, slaves et germaniques.

Notre recherche se centrera sur l'étude de l'intercompréhension entre langues romanes en **milieu scolaire** parce que nous considérons que la consolidation des piliers de cette approche de l'enseignement-apprentissage doit commencer par les établissements d'enseignement primaire ou secondaire. Nous partons du principe que le plurilinguisme doit être contemplé à travers l'entraînement de **l'observation comparative** des langues apparentées ayant une origine commune. Nous reconnaissons cependant que bon nombre des paramètres qui constituent les principes fondamentaux de l'intercompréhension puissent être valides dans des contextes extraphylia, tels que le français et l'anglais.

L'enseignement des langues ne peut plus passer par la didactique du multilinguisme d'après laquelle les langues sont enseignées comme étant dans des « compartiments séparés » sans aucun rapport entre elles, mais tout au contraire, relever le **continuum** qui caractérise les langues d'une même famille linguistique.

Puisque les langues romanes partagent un héritage commun résultat de l'évolution du latin, nous allons présenter dans notre **Chapitre 1 Fondements Théoriques**, les langues romanes aussi bien du point de vue diachronique que du point de vue synchronique.

Du point de vue diachronique (**1. 1. Les langues romanes**), nous commencerons par définir ce que c'est qu'une langue romane (**1. 1. 2**) et les facteurs qui intervinrent dans l'évolution historique du latin pour donner lieu aux différentes langues romanes. En premier lieu, nous présenterons l'expansion de la Romanisation dans les territoires européens occidentaux (**1. 1. 3. La Romanisation de l'Europe et sa trace**) et nous expliqerons dans quelle mesure cela affecta les différentes zones conquises, d'abord, à

travers l'assimilation spirituelle et des mœurs et ensuite, à travers l'apprentissage du latin comme langue véhiculaire et de communication. En deuxième lieu, nous nous attarderons sur l'évolution de la langue : comment évolua le latin dans les différents territoires aussi bien du point de vue phonétique que du point de vue grammatical (**1. 1. 4. Du latin aux langues romanes**). Finalement, nous ferons un parcours rapide sur la situation géographique des langues romanes et leur statut (**1. 1. 5. Situation actuelle des langues romanes**).

Partant de cette parenté linguistique, nous évoquerons la situation actuelle de la didactique des langues étrangères (**1. 2. Didactique des langues**) et en particulier des langues romanes dans les systèmes éducatifs européens (**1. 2. 1. Systèmes éducatifs européens : didactique du monolinguisme**). Nous mettrons l'accent sur le système éducatif catalan (**1. 2. 1. 2. Situation des langues romanes dans le système éducatif catalan**), celui que nous connaissons le plus et donc le cadre dans lequel s'inscrit notre étude. Nous conclurons ce chapitre avec les postulats du Conseil de l'Europe en ce qui concerne la didactique du plurilinguisme et de l'interculturalité ainsi que la promotion de l'acquisition des compétences plurilingues partielles.

Nous terminerons notre cadrage théorique avec **L'approche plurilingue** (**1.3**) proposée par le Conseil de l'Europe et prenant comme point de départ l'intercompréhension en tant que moyen pour parvenir au plurilinguisme à travers la compréhension entre les locuteurs des langues typologiquement parentes grâce aux observations comparatives et au développement des compétences partielles. Nous présenterons les avantages de l'intercompréhension dans notre société actuelle (**1. 3. 2. 1. Pourquoi l'intercompréhension ?**) et les différents projets didactiques menés dans le domaine de l'intercompréhension.

Dans notre **Chapitre 2 Protocole Expérimental**, nous allons présenter tout d'abord, les objectifs et les hypothèses qui ont précédé notre travail. Ensuite, nous présenterons la configuration du groupe témoin qui conformera notre échantillon et leur portrait sociolinguistique ainsi que les critères ayant régi le choix des informants. Etant

donné que le public visé est formé par des élèves réalisant leurs études secondaires dans un établissement avec des particularités sociales et culturelles bien précises, nous ferons une brève contextualisation du milieu social. Finalement, nous décrirons également notre corpus et les conditions de passation ainsi que la procédure de recueil des données.

Dans notre **Chapitre 3 Résultats**, nous allons présenter les résultats obtenus à partir des entretiens conduits auprès de nos informants confrontés à la lecture de trois textes et l'audition de trois enregistrements vidéo dans les langues cibles choisies : le français, le portugais et l'italien.

Ce sera dans le **Chapitre 4 Discussion** où nous examinerons les résultats. Notre analyse sera centrée d'une part, sur la quantification du taux de compréhension atteint par nos informants dans les deux activités envisagées : la lecture et l'audition et tenant compte des variables d'ordre diverse comme l'âge et le bagage sociolinguistique qui peuvent avoir une certaine incidence sur les résultats (**4. 1. ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES).** D'autre part, nous examinerons du point de vue empirique les différents taux de compréhension atteints dans chacune des activités et nous tenterons de justifier les possibles mécanismes d'accès au sens mis en œuvre (**4. 2. ANALYSE DES DONNÉES QUANTITATIVES).** Ainsi, nous pourrons établir des comparaisons entre le code oral et le code écrit, entre les niveaux de compréhension atteints dans les différents textes et également dans les différentes activités de compréhension écrite comme la compréhension détaillée ou la traduction. Nous pourrons enfin établir les stratégies d'accès au sens mises en œuvre d'après les réponses des sujets.

Enfin, nous exposerons dans notre **conclusion** les résultats didactiques qui se dégagent de nos analyses et les futures perspectives de recherche qui pourraient poursuivre cette étude expérimentale.

CHAPITRE 1 : FONDÉMENTS THÉORIQUES

1. 1. LES LANGUES ROMANES

« Les langues romanes forment un continuum de langues entre lesquelles les différences sont parfois minimes », mais qu'est-ce que c'est qu'une langue romane ? Comment le latin a évolué jusqu'à donner naissance aux différentes langues romanes ? Qu'est-ce qu'elles ont en commun ? Qu'est-ce qui leur distingue ? Nous tenterons de répondre à ces questions dans les pages qui suivent.

1. 1. 2. Qu'est-ce qu'une langue romane ?

Les **langues romanes**, selon leur rapport historique, proviennent du latin et conforment l'une des branches des langues indo-européennes parce qu'elles partagent une hérédité commune comme résultat d'un processus de dérivation commun.

Le terme **indo-européen** fut introduit en 1816 par l'Allemand Franz Bopp dans le but de désigner la parenté linguistique d'un ensemble de langues d'Europe et d'Asie. Les langues de la famille indo-européenne dont un nombre important sont déjà disparues, sont divisées en neuf groupes appelés branches dont chacune compte un certain nombre de langues.

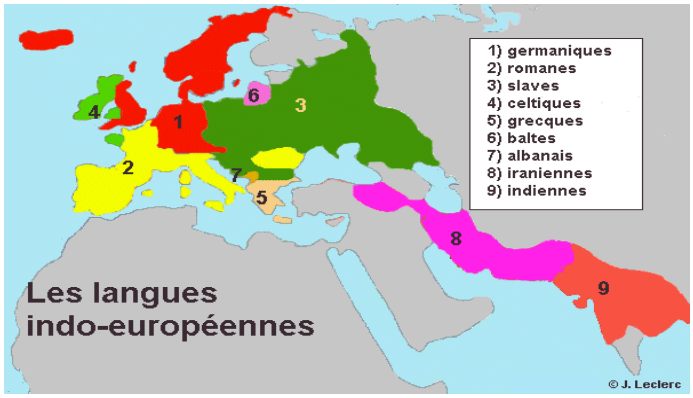


Figure 1 : Les langues indo-européennes (Source : Wikipédia)

En ce qui concerne les langues romanes, elles sont toutes issues du latin étant représentées principalement en Europe ainsi que dans toute l'Amérique du Sud et les pays africains en faisant un total de plus de 430 millions de locuteurs. Les créoles de l'Amérique, de l'Afrique ou de l'Asie ne sont cependant pas considérées comme des langues romanes en raison de leurs caractéristiques morphosyntaxiques quoiqu'elles possèdent un vocabulaire « roman ».

Figure 2 : Les langues romanes en Europe (Source : Wikipédia)

Les langues romanes sont parlées dans un ensemble géographique désigné par le terme de ***Romania***, désignant le Nord-Ouest européen de l'ancien Empire Romain d'Occident et l'Empire Romain d'Orient, c'est-à-dire, les anciennes provinces latines qui avaient en partage la langue et la culture latine. Par conséquent, les langues romanes

partagent un ensemble de traits communs dû à la parenté linguistique parmi lesquels les plus importants sont :

■ Un **lexique** principalement issu du latin vulgaire.

■ La **mophologie verbale** : les marqueurs morphologiques de personne gardent des similitudes dans toutes les langues romanes. La marque de personne en espagnol, portugais et italien apparaît sous la forme d'une terminaison fléxive collée au verbe, ce qui fait que les pronoms personnels sujets ne soient pas nécessaires. En français, par contre, la 1ère, 2ème, 3ème et 6ème personne au présent de l'indicatif possèdent un marqueur zéro tandis que la 4ème et 5ème personne se distinguent par les désinences, ce qui garantit l'utilisation obligatoire des pronoms sujets.

■ La **disparition quasi complète du neutre latin** : dans la plupart des langues romanes, « les neutres de la troisième déclinaison avec U sont devenus des noms masculins et dans certains cas, la forme plurielle en –A de la deuxième déclinaison devient féminin singulier».

■ Une réorganisation importante du **système verbal**.

■ Le développement des **articles**.

1. 1. 3. La Romanisation de l'Europe et sa trace

Le terme « **romanisation** » désigne le procès d'assimilation spirituelle et linguistique des modes de vie romains (langue, religion, structures socio-économiques et mœurs) par les peuples conquis. Ce procès complexe eut des implications décisives et diverses chez les différents peuples romanisés et ce fut grâce à la romanisation que les territoires conquis sont entrés dans le même courant homogénéisant en recevant de Rome, outre sa civilisation, la culture grecque assimilée préalablement par les romains. La civilisation gréco-romaine, promue par l'État romain et qui avait accordé ce sentiment d'unité spirituelle dans le royaume, serait remplacée avec l'avènement du Christianisme par cette nouvelle foi.

La romanisation a commencé par l'appropriation des mœurs des romains et par l'apprentissage du latin suivi de l'obtention du droit et de la condition de citoyen. La romanisation s'est produite de façon générale tout au long de l'Empire, mais elle n'a pas eu la même incidence dans tous les territoires. Les diverses territoires qui conforment aujourd'hui une partie de l'Europe n'ont pas été annexés à la même époque, ce qui confirme que le procès d'assimilation n'a pas eu la même intensité partout. La péninsule italique a été conquise pendant les premiers siècles de la République (s.VI-III a.c.), le sud-est d'Hispanie et la Gaule Narbonnaise vers la fin du III siècle a. c, le reste de la Péninsule Ibérique pendant le II siècle a.c. et le reste de la Gaulle au I siècle a. c.

Le procès de romanisation en Europe eut une plus grande incidence dans les provinces occidentales que dans les orientales. Dans les provinces orientales, les conquéreurs trouvèrent de la résistance et par conséquent, le procès d'acculturation romaine fut plus faible. En Occident, par contre, il s'est répandu la latinité puisque les cultures vernaculaires restaient dans un niveau culturel inférieur à la latine de sorte que le prestige de celle-ci s'est imposé dès le premier moment. Rome n'obligeait pas les peuples à se soumettre à la romanisation donc, le latin s'est imposé non par la violence mais par une question de prestige social. C'est pourquoi, en Occident, le poids d'une culture supérieure et un système économique plus développé se sont imposés sans coaction.

Les facteurs qui contribuèrent à la romanisation furent très divers et on pourrait en nommer les suivants selon Pareti : la présence de l'armée romaine dans la Péninsule, l'expansion de l'urbanisation avec la création des colonies, la concession de la citoyenneté, l'organisation politico-juridique imposée par Rome, la construction des réseaux de communication, l'utilisation du latin comme langue officielle. A ces causes, Blásquez en ajoute d'autres comme le commerce, la présence des troupes indigènes dans les armées romaines et l'influence sur les indigènes de grandes personnalités qui furent dans le territoire. Mariner ajoute, en outre, le Christianisme comme facteur important de la latinisation des provinces occidentales. Certaines des causes mentionnées auparavant comme la construction de voies et l'utilisation du latin furent des effets de la romanisation en même temps qu'elles contribuèrent à le répandre.

1. 1. 4. Du latin aux langues romanes

Les langues romanes sont un latin évolué et ramifié mais comment, pour quelles raisons et à quelle époque se sont déclarées et ensuite implantées les différences locales ? Une langue comme le latin de l'époque impériale qui s'étendait tout au long d'un grand territoire et qui était parlé par des populations tellement hétérogènes, il ne pouvait pas tarder à se désagréger selon les endroits.

Les textes anciens présentaient un latin de communication, ce qu'on appelait une *Koiné* superposée aux parlers populaires. La langue orale se distinguait de plus en plus de la langue écrite parce que celle-ci maintenait une certaine cohérence grâce au sentiment de communauté romane et grâce également au nouvel élément spirituel et unificateur qui était le Christianisme.

Bien que la dislocation de la Romania a été l'un des sujets les plus débattus, nous pouvons signaler trois raisons comme causes de la variation locale : d'ordre ethnique, social et chronologique.

Du point de vue **ethnique**, il s'agit de l'influence exercée par une communauté linguistique sur une langue. D'après cette théorie, Schuchardt affirmait que les soldats et les colons romains avait apporté aux provinces un latin contaminé par des éléments italiques dont les traces ont perduré malgré l'unification de l'époque impérial. Par conséquent, les locuteurs d'une langue dans des civilisations qui ont adopté une langue plus prestigieuse laissent sur celle-ci certaines traces appelées **substrats**. Uniquement des phénomènes lexicaux sont reconnus comme des substrats comme les mots celtes en galo-romance. Le même phénomène se produit avec les **superstrats**, c'est-à-dire, des éléments qui proviennent de la langue d'un peuple conquéreur qui adopte la langue du peuple conquis ainsi que les emprunts d'un peuple voisin appelé **adstrat**.

Du point de vue **social**, le latin a connu des formes, des constructions et des prononciations qui permettaient de classer le sujet parlant en raison de sa condition sociale. C'est ainsi qu'on a tenté d'expliquer certains phénomènes des langues romanes

comme par exemple la conservation et conversion de la –S finale devenue muette selon les différences sociales de Rome. Certaines zones de la Romania comme la Gaulle l'Hispanie ou la Sardaigne auraient reçu une romanisation plus « selecte » provenant des noyaux urbains et des écoles tandis que l'Italie et la Dacie auraient reçu une romanisation moins « sélecte ».

Finalement, du point de vue **chronologique**, les provinces ont été romanisées dans des périodes différents, ce qui confirme les théories des néolinguistiques tels que Matteo Bartoli selon lesquelles les phénomènes survenus dans des phases anciennes se conserveraient dans des zones isolées.

Afin d'expliquer les **divergences du lexique** roman, on a pris comme point de départ la thèse de l'unité latine : « Pendant le III-II siècles, Rome ne conserve plus son autorité nécessaire pour imposer sa norme linguistique aux provinces éloignées et de plus en plus autonomes. L'unité du latin parlé de l'époque impériale s'écroule peu à peu comme conséquence de l'indépendance linguistique des provinces ».

Dans le domaine de la **phonétique**, *Straka* conclut qu' « ente le IIème siècle et le IIIème siècle, il n'y avait plus d'unité linguistique romaine malgré une certaine unité de civilisation ». Depuis l'époque impériale, il y eut une lente différenciation territoriale qui affecta surtout la prononciation et certains éléments morphologiques. Cependant, ce ne fut pas jusqu'à la tombée de l'Empire que la différenciation territoriale s'est accélérée.

Une théorie répandue et acceptée assure que le latin tardif et le roman ont coexisté comme langues parlées entre la fin de l'Empire romain et la Renaissance du XIII siècle. Selon les spécialistes, il était possible de distinguer à cette époque une distinction significative entre le parler de la classe culte qui utilisait le latin et le peuple qui parlait sa langue vernaculaire, considérée comme langue familière. Il se produisait donc un majeur éloignement entre la langue vernaculaire, en évolution permanente, et la langue de culture.

Le latin devint la lingua franca de communication entre les personnes cultes et continua à être utilisée dans le milieu de l'enseignement, de l'Église et dans les tribunaux.

1. 1. 4. 1. Évolution de la langue

Le latin comme toute langue vivante se trouva dans un processus constant de transformation et développement. Néanmoins, ce processus fut caché par la fixation d'une langue écrite avec un grand prestige littéraire et qui se conserva intacte près d'un millénaire durant. La langue ne s'arrêta pas dans son évolution qui, dans un dernier terme, déboucha sur sa décomposition et dans l'apparition de la diversité romane.

1. 1. 4. 1. 1. Transformations phonétiques

En ce qui concerne le **vocalisme**, à l'époque classique, le latin avait un système vocalique formé par cinq voyelles simples dont chacune pouvait être longue ou brève. Tout au long des siècles qui suivirent la tombée de l'Empire, ce système vocalique se modifia profondément et les distinctions par rapport à la durée s'effacèrent au fur et à mesure. Les langues romanes sont un témoin de l'écroulement de l'ancien système quantitatif uni à la réorganisation des timbres qui devint un des traits distinctif essentiels au fur et à mesure que la distinction de la durée disparaissait. Ces transformations commencèrent à affecter les syllabes atones et cela affecta les syllabes atones.

L'accent joua un rôle important lors de l'évolution du vocalisme. L'affaiblissement des voyelles non accentuées pourrait avoir été produit comme conséquence d'un accent d'intensité qui aurait concentré toute l'énergie sur la syllabe accentuée. Dans les mots proparoxytons, la voyelle de l'avant dernière syllabe était faible et elle tomba facilement, ce qui annonca la tombée massive des avant dernières atones dans les langues romanes : viridem > verde, vert, verd.

Des langues comme le roumain, l'italien ou le sarde conservent la plupart des proparoxytons tandis que les langues occidentales les éliminent : fráxinum > rum. « frasin », it. « frassino » mais en espagnol « fresno » et en français « frêne ».

Juste avant cette transformation phonologique et pendant un certain temps, les traits phonologiques de la durée et du timbre coexistèrent. Normalement, les voyelles longues de l'ancien système phonologique coïncidaient avec les voyelles fermées du nouveau système et de même pour les brèves et les ouvertes. Alors, les voyelles **e** et **o** ouvertes en position accentuée possédaient des traits insolites propres aux longues et ouvertes. Ce qui était inusuel dans ces nouvelles voyelles provoca leur instabilité et leur diptongaison, mais ce processus ne se produisit pas dans les mêmes conditions dans les différentes langues. En italien par exemple, cela se produisit uniquement en syllabe ouverte et en espagnol et en roumain dans tous les cas tandis que dans les autres langues cela ne se produisit jamais. Ainsi, nous pouvons observer les exemples suivants : morte > it. « morte », rum. « moarte », esp. « muerte ».

En ce qui concerne les voyelles finales, le **a** s'affaiblit en position finale devenant une voyelle neutre en catalan, roumain et portugais. Le **o** finale disparut dans presque toute la Romania et en portugais, par exemple, il devint **u**.

En ce qui concerne les diphtongues, les anciens diphtongues latins eurent tendance à se simplifier. Ainsi, nous retrouvons l'exemple du diphtongue **ae** qui devint **e** : caelum > celum> cielo (esp) ou le diphtongue **oe** devient **e** : amoenus > amenus > amé (esp).

D'autres phénomènes de réduction phonétique du mot sont la syncope et l'apocope. Le premier se caractérisa par la perte de voyelles au milieu du mot comme dans l'exemple suivant : calidus > caldos > caldo. Le deuxième, par contre, représenta la supression de voyelles à la fin du mot comme dominus> don.

En ce qui concerne les **consonnes**, la rencontre de plusieurs groupes consonantiques eurent tendance à l'assimilation comme par exemple andare > anar (cat), factum> fatto (it). Quant aux occlusives, les sourdes en position intervocalique devinrent sonores et elles purent même disparaître en français comme par exemple amatum> amado (esp), aimé (fr).

Le trait principal qui distingue les langues romanes du latin est la présence des consonnes palatales. Celles-ci sont souvent créées dans certains contextes où les voyelles **i** et **e** deviennent consonnes en position d'hiatus. Certaines consonnes en contact avec ces voyelles palatales ont tendance à se transformer en donnant lieu à des phonèmes de nature palatale. Ainsi, nous retrouvons les exemples suivants : puteum> pozzo (it), pozo (esp), faciem> faccia (it), haz (esp), maiorem > mayor (esp), maggiore (it), major (cat).

1. 1. 4. 1. 2. Transformations grammaticales

En ce qui concerne les **groupes nominaux**, la fixation de la distribution des éléments dans les groupes nominaux est le signe du changement fondamental entre le latin et les langues romanes. Ce n'est plus les paradigmes flexionnels qui mettent en lumière les rapports grammaticaux mais la disposition même des éléments.

En ce qui concerne le **vocabulaire**, les changements qui modifient le lexique peuvent être dus aux changements du fond lexical (pertes et acquisitions) ou à la rénovation sémantique (changements de sens).

Quant à la rénovation du fond lexical, certains mots tombent en désuétude et donc, des mots qui ont peu de corps phonétique sont souvent remplacés par d'autres expressions plus vigoureuses comme par exemple *edere* qui devient *manducare* et *comedere*.

Quant à la rénovation sémantique, on peut retrouver quatre processus :

- spécialisation de l'usage d'un terme : *mittere* (laisser partir), dans les langues romanes, prend le sens de « mettre » ou « ajouter ».

- généralisation de l'usage d'un terme : le verbe *sedere* (être assis) prend le sens de « rester » ou « être ».

- transference du sens : le mot *focus* (foyer) passe à signifier « feu ».

- de l'abstrait au concret : le mot *piscatus* (pêche) prend le sens de « poisson ».

En ce qui concerne le **substantif**, le genre neutre disparaît en profit du masculin, mais certains neutres développent un doublet féminin en –a et c'est ces doublets en –um/-a qui s'étendent au romance : folium/folia (full/fulla). Le pluriel collectif en –a subsiste en roumain et en italien : digitus/digiti > it. « dito, dita ».

Quant à la **déclinaison**, à cause des transformations phonétiques mentionnées préalablement où les désinences finissent par se confondre, tout le système des déclinaisons débouche sur un accusatif qui devient le cas universel et les prépositions remplacent les autres cas.

Quant aux **pronoms**, les démonstratifs souffrent des changements profonds. *Ipse*, *ipsus* perd sa valeur et il est uniquement utilisé comme démonstratif anaphorique entrant en concurrence avec *iste* et *ille*. Cependant, *ille* en tant que pronom et adjectif ne survit pas dans les langues romanes. La plupart des pronoms survivent avec l'adhésion du préfixe *ecce-* ou *eccu-* (*eccilum video*), des formes observables dans les langues romanes : « questo, quello, aquest, aquell ».

Bien que le latin n'ait pas d'article, les langues romanes prennent *ille* et *ipse* comme modèle pour en construire les leurs et cette création est dûe à la faiblesse de l'usage des démonstratifs.

En ce qui concerne le **verbe**, les variantes flexionnelles diminuent tandis que les syntagmes formés par éléments autonomes augment, c'est-à-dire, le système verbal synthétique devient un système analytique. Les langues romanes ont conservé le caractère synthétique mais elles ont en même temps construit des nouvelles formes synthétiques à partir des périphrases latines : amav-era-m > amatum habebam > había amado (esp), j'avais aimé (fr).

Le plus-que-parfait de subjonctif prend une valeur d'imparfait dans les langues romanes. Deux formes perdurent pour former les subjonctifs dans les langues romanes :

plus-que-parfait de l'indicatif (amav-era-m) et plus-que-parfait du subjonctif (amav-isse-m) qui en espagnol, par exemple, deviennent les formes « amara/amase ».

Quant aux temps verbaux de la voix active. Le plus-que-parfait donne lieu à une forme périphrastique introduite avec l'imparfait de *habere*, ce qui perdure dans les langues romanes : comparatum habebat > aveva comparato (it), había comparado (esp).

Quant au futur, les changements phonétiques du futur ancien provoquait une confusion avec le subjonctif de présent tel qu'on peut observer dans les formes amabit et amavit. Ce phénomène accelera l'utilisation et création des formes périphrastiques : 1) infinitif + *habeo*, 2) infinitif + *debeo* et 3) infinitif + *volo*. La forme périphrastique conjuguée avec *habeo* perdit sa valeur d'obligation et c'est la forme qu'on a conservé dans les langues romanes sauf en sarde et roumain.

Quant à la **phrase simple**, l'ordre des mots est libre en latin grâce à la flexion qui signale les fonctions selon les désinences. Le verbe occupait la position finale tandis que le sujet occupait la position initiale. Dans les textes anciens et dans les premières manifestations de la langue romane, la position du verbe commence à se situer désormais à l'intérieur de la phrase.

Quant à la phrase composée, *quod* est la forme qui gagna du terrain aux autres formes de subordination substantive. L'évolution de cette conjonction déboucha sur l'évolution des pronoms relatifs qui perdirent toute leur variété pour arriver à une forme

unique : cela donna lieu à la forme *que* devenant un relatif universel qui perdura dans les langues romanes.

1. 1. 4. 2. Le degré d'évolution et le degré de compréhension mutuelle entre les langues romanes

Selon une étude menée par M. Pei en 1949 qui comparait le degré d'évolution de diverses langues romanes par rapport au latin, leur langue-mère, et qui considérait le degré d'évolution des voyelles toniques des langues romanes par rapport au latin, on obtient les résultats d'évolution suivants :

Langues	Sarde	Italien	Castillan	Roumain	Occitan	Portugais	Français
Degré d'évolution	8%	12%	20%	23,5%	25%	31%	44%

Tableau 1 : Degré d'évolution des langues romanes

Cette étude permet d'observer le degré de conservatisme de chacune des langues romanes étudiées ainsi que leur dégré d'évolution de telle sorte que la langue la plus proche du latin du point de vue phonétique est le sarde tandis que la plus éloignée est le français.

En ce qui concerne les degrés d'intelligibilité mutuelle entre les langues romanes, le tableau suivant présente ces données selon le pourcentage de concordance des mots. L'édition de l'Ethnologue (2005) situe la valeur de référence à 85% de sorte que les valeurs supérieures peuvent être considérées comme des dialectes tandis que les valeurs inférieures vont provoquer des difficultés pour la compréhension d'une langue par rapport au locuteur d'une autre langue apparentée.

%	Français	Catalan	Italien	Portugais	Romanche	Roumain	Espagnol	Sarde
Français		Pas de données	89	75	78	75	75	80
Catalan	Pas de données		87	85	76	73	85	75
Italien	89	87		Pas de données	78	77	82	85
Portugais	75	85	Pas de données		74	72	89	78
Romanche	78	76	78	74		72	74	74
Roumain	75	73	77	72	72		71	74
Espagnol	75	85	82	89	74	71		76
Sarde	80	75	85	78	74	74	76	

Tableau 2: Degré de compréhension mutuelle entre les langues romanes

1. 1. 5. La situation actuelle des langues romanes

En Europe, les langues romanes occupent une zone géographique assez vaste mais dans des territoires limités, ce qui fait qu'elles soient parlées par un nombre réduit de locuteurs. Néanmoins, certaines langues romanes se sont répandues par les quatre coins du monde lors de la colonisation, ce qui étendit ainsi l'aire géographique des locuteurs

romanophones. Actuellement, on pourrait situer le chiffre des locuteurs au monde qui parlent des langues romanes près de 430 millions et elles représentent certaines des langues les plus importantes du monde comme l'espagnol, le portugais ou le français.

En ce qui concerne **l'espagnol**, il est langue officielle dans une vingtaine de pays, principalement en Amérique Latine quoiqu'il soit parlé dans les cinq continents. La plupart des hispanophones se trouvent en Amérique Latine sauf au Brésil et il est la langue officielle dans la plupart des pays sud-américains. Même si aux Etats-Unis la langue officielle est l'anglais, dans les dernières années on rencontre un avancement important du bilinguisme dans les villes les plus cosmopolites comme New York ou Los Ángeles entre autres dû à l'immigration d'origine latine.

En Europe, l'espagnol est langue officielle en Espagne, pays où naquit cette langue. Néanmoins, il est aussi parlé à Gibraltar, colonie britannique, et en Andorre où la langue officielle du principat est le catalan mais l'espagnol a un poids incontournable en raison de l'immigration et de la proximité géographique avec l'Espagne. Dans l'Union Européenne, il est langue officielle.

En Asie, il est parlé Philippines, ancienne colonie espagnole, mais depuis qu'elle est devint colonie nord-américaine en 1899, ses gouverneurs reprirent une politique d'imposition de l'anglais en détriment de l'espagnol.

En Afrique, il est langue officielle en Guinée Equatoriale et aussi dans les villes espagnoles de Ceuta et Melilla ainsi que dans les Îles Canaries. Au Maroc, ancien protectorat espagnol, il est la langue maternelle de 20.000 locuteurs environ. En Océanie, il est également parlé dans l'Île de Pâque, territoire appartenant au Chile.

D'après l'étude « *El valor económico del español* », nous pouvons situer en 400 millions le nombre de locuteurs natifs d'espagnol Dans des pays où il est langue officielle et 40 millions dans des pays où il n'est pas langue officielle. Il y a également autour des 23 millions des locuteurs non natifs et selon *l'Instituto Cervantes*, 14 millions d'étudiants dans le monde entier, ce qui se traduit par une population hispanophone proche au 500 millions de locuteurs.

Figure 2 : Distribution géographique de l'espagnol dans le monde

(Source : Wikipedia)

En ce qui concerne le **français**, il représente la deuxième langue la plus parlée de l'Union Européenne comme langue maternelle après l'allemand, l'une des langues de l'ONU, du Comité Olympique Internationale et de l'OTAN.

En Europe, il est langue officielle en France, pays de provenance, au Monaco, en Luxembourg, en Belgique où il est langue cooficielle avec le néerlandais, en Suisse, en Andorre et dans la Vallée d'Aoste en Italie.

En Amérique, il est parlé en Guyane, en Martinique, en Guadeloupe, au Canada où il est langue coofficielle avec l'anglais dont la majorité francophone se situe au Québec. Les îles du Caraïbe sont un cas particulier puisque la grande majorité de la population parle une langue créole, mélange du français et des langues autochtones.

En Afrique, le français est parlé dans tous ceux pays qui étaient des anciennes colonies françaises ou belges comme la République Démocratique du Congo, le Burkina Faso, le Sénégal, la Guinée, le Mali, le Niger, le Burundi, le Ruanda, le Togo, le Benin, le Gabon, la Côte du Marfil, le Madagascar, le Cameroun, l'Île de la Réunion, la Guinée Equatoriale où il est langue officielle avec l'espagnol, au Maroc, en Algérie, en Mauritanie et en Tunisie où il coexiste avec l'arabe et le berbère et en Egypte où il est utilisé comme langue de culture.

En Asie, le français est une langue minoritaire Dans des pays comme le Cambodge, le Laos ou le Vietnam tandis qu'au Proche Orient il est la langue administrative du Liban et parlé par une minorité de syriens. En Océanie, il est parlé dans les territoires d'outre-mer comme la Nouvelle Calédonie, la Polynésie et Wallis et Futuna.

Le nombre de francophones dans le monde diffèrent selon les sources ; d'après l'Organisation Internationale de la Francophonie (1998), on estime 190 millions de francophones et 110 millions de citoyens qui le parlent avec un degré de maîtrise différent et selon la 15ème édition de l'Ethnologue, on estime environ 65 millions de locuteurs dont le français est langue maternelle.

Figure 4 : Diffusion du français dans le monde en 2006. (Source : Wikipédia)[1]

En ce qui concerne **l'italien**, il est presque exclusivement parlé en Europe dans des pays comme l'Italie, d'où provient cette langue, en Suisse où il est langue officielle avec le français et l'allemand, à San Marino et à la Cité du Vatican. Il est également langue officielle à la région l'Istrie en Croatie, en Somalie et en Érythrée.

L'italien possède aussi une grande influence dans des pays où la communauté d'immigrants italiens est nombreuse comme en Argentine, aux Etats-Unis, au Brésil ou en Uruguay.

[1] Bleu foncé : langue maternelle, bleu: langue administrative et vert : minorités francophones.

Figure 5 : Distribution géographique de l'italien dans le monde (Source : Wikipédia)

Quant au **portugais**, il possède plus de 200 millions de locuteurs et il est la cinquième langue maternelle la plus parlée dans le monde. Il est la langue officielle au Portugal, au Brésil, en Angola, à Guinée Bissau, au Mozambique et au Cap Vert. Le portugais est également parlé en moindre mesure dans des pays où il s'y est établi des colonies portugais comme au Venezuela ou dans les zones frontalières entre le Brésil et les pays voisins. Il compte donc environ 230 millions de locuteurs parmi les natifs et les non natifs.

Figure 6 : Distribution géographique du portugais dans le monde (Source: Wikipédia)

1. 2. LA DIDACTIQUE DES LANGUES

Le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe a mis l'accent sur « l'importance politique aujourd'hui et dans l'avenir du développement de domaines d'action particuliers tel que les stratégies de diversification et d'intensification de l'apprentissage des langues afin de promouvoir le plurilinguisme en contexte pan-européen ».

Puisque « l'intercompréhension a pour conséquence de modifier les postulats de politique linguistique et de didactique des langues sur lesquels reposent les systèmes éducatifs », nous présenterons la situation actuelle des langues romanes dans les systèmes éducatifs européens.

1. 2. 1. Les systèmes éducatifs européens actuels : didactique du monolinguisme

Le modèle didactique qui prône actuellement dans les pays européens se base sur la séparation entre langue nationale et langue étrangère (anglais), c'est-à-dire, il s'agit d'un modèle didactique bilingue qui veut faciliter la communication entre les citoyens européens. Le résultat de ce modèle didactique concerne la disparition des langues minoritaires et la promotion du **monolinguisme** à cause du temps que l'on doit consacrer à l'apprentissage d'une langue étrangère pour atteindre le niveau du **locuteur natif**. Cela empêche l'apprentissage d'autres langues étrangères et le manque de sensibilité vers le plurilinguisme européen. Ce modèle a fait croire à la majorité des citoyens européens qu'il n'existe pas de compétences partielles et que « la communication se produit quand deux personnes parlent la même langue, ce qui n'est pas compatible avec un contexte européen de communication plurilingue et interculturel ».

La plus grande difficulté lors de l'apprentissage d'une langue étrangère réside sur la morphosyntaxe, ce qui fait que l'enseignement de langues se centre sur la réalisation d'exercices morphosyntaxiques. Cela se traduit par l'abandon de l'étude des langues

étrangères de la part de nombreux étudiants et ceux qui terminent se rendent compte qu'ils sont à peine capables de communiquer.

D'après la *Guide for the development of language education policies in Europe* (Beacco et Byram, 2003), on pourrait établir deux types de facteurs qui expliquent la persistance du modèle bilingue dans les systèmes éducatifs : des raisons idéologiques et des raisons éducatives.

Quant aux facteurs **idéologiques**, on pourrait parler du regard positif ou négatif que l'on jette sur certaines langues, ce qui fait penser que certaines d'entre elles sont nécessaires tandis que d'autres, on peut s'en passer. Ces stéréotypes et fondements non scientifiques provoquent la suppression, dans les systèmes éducatifs, de certaines langues qui représentent des groupes minoritaires.

Quant aux facteurs **éducatifs**, le fait d'envisager l'enseignement des langues comme un apprentissage de chacune d'entre elles comme des matières différentes et donc sans aucun rapport, cela provoque que l'élève les apprenne comme si elles n'avaient rien à voir l'une avec l'autre. De cette manière, l'élève n'est pas capable de mettre en rapport une langue avec une autre. En outre, le but d'atteindre le niveau linguistique du locuteur natif, l'effort et le temps consacrés à l'apprentissage se multiplient et cela empêche l'étude simultanée de plusieurs langues.

Tous les systèmes éducatifs de l'Union Européenne offrent la possibilité d'apprendre des langues étrangères de sorte que le nombre de langues offertes est assez vaste quoique l'anglais soit, sans doute, la langue la plus étudiée dans l'enseignement primaire et secondaire.

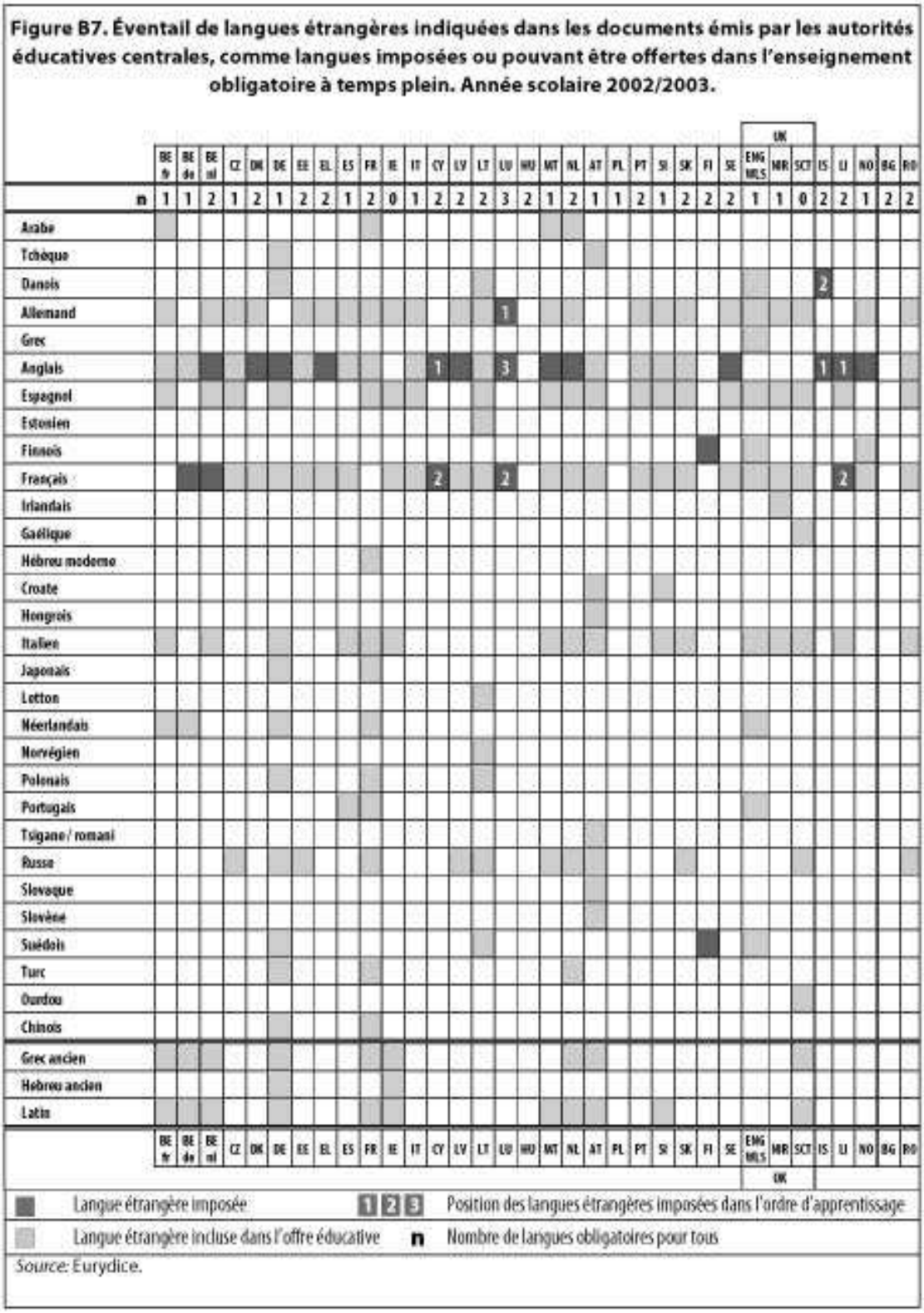


Tableau 3 : Éventail de l'offre des langues étrangères dans les systèmes éducatifs européens (Source : Ethnologue)

D’après ce tableau, l’anglais est, sans doute, la langue la plus étudiée dans l’enseignement primaire et secondaire. Les autres langues ont une présence inférieure dans les *curriculums* et une moindre demande de la part des élèves. La moyenne des élèves de l’Union Européenne qui dans l’année 2001-2002 étudiaient l’anglais en primaire c’était le 46,4% tandis qu’en secondaire c’était le 87,4%.

Cette enseignement des langues fournit par les écoles européennes provoquent chez la plupart d’étudiants la sensation d’avoir appris très peu et de ne pas être capables d’interagir à l’oral. Dans le cas de l’Espagne, le nombre d’heures investies dans l’apprentissage des langues étrangères choque avec le manque de connaissances en langues étrangères de la part des élèves.

1. 2. 1. 1. Le système éducatif en Espagne

En Espagne, ces données sont encore plus élevées puisque l’enseignement de l’anglais dans tous les niveaux éducatifs (primaire, secondaire et Batxillerat) est fortement ancré.

LANGUES	PRIMAIRE		SECONDAIRE			
	Union Européenne	Espagne	Niveau Inférieur (ESO)		Niveau Supérieur (batxillerat)	
			Union Européenne	Espagne	Union Européenne	Espagne
Anglais	46,4	85,2	87,4	97,5	90,5	95,9
Allemand	6,5	0,3	19,6	1,9	26,4	1,1
français	3,2	2,6	27,4	39,4	25,7	27,7

Tableau 4 : Pourcentages d’élèves et des langues les plus étudiées (année 2001-2002).
(Source : Eurydice 2005)

Les donnés sur l’enseignement des langues étrangères dans le système éducatif espagnol confirme le modèle didactique qui régit les systèmes éducatifs de l’Union Européenne basés sur la séparation entre la langue nationale et l’anglais.

Ce modèle didactique bilingue basé sur l'apprentissage de l'anglais et la langue maternelle pour faciliter la communication entre les citoyens européens provoque la disparition d'autres langues minoritaires considérées moins importantes. Ce type d'enseignement ne promeut pas l'enseignement des langues par sa richesse et son intérêt culturel et linguistique, mais la distinction entre deux types de langues : celle qui est indispensable dans la vie actuelle –l'anglais- et celles dont on peut s'en passer.

En outre, ce modèle en vigueur dans les systèmes éducatifs européens promeut la perfection dans l'apprentissage d'une langue étrangère pour atteindre le niveau du locuteur natif, un niveau qui requiert y consacrer beaucoup de temps. Ce modèle d'enseignement favorise le monolinguisme du moment où les élèves se voient obligés à consacrer beaucoup de temps et d'effort pour atteindre un niveau acceptable en une seule langue étrangère, ce qui empêche l'apprentissage d'une deuxième ou d'une troisième langue. Ce modèle a provoqué que la plupart des citoyens européens n'envisagent pas l'existence des compétences partielles en considérant la réalisation de la communication seulement quand deux personnes parlent la même langue.

Cette didactique monolingue ne favorise pas la formation d'une citoyenneté européenne avec une compétence communicative plurilingue et interculturelle, mais cela incite davantage le manque de sensibilité vers la réalité plurilingue de l'Union Européenne et de notre état.

1. 2. 1. 2. La situation des langues romanes dans le système éducatif catalan

Le système éducatif catalan offre un choix très limité de langues à étudier et l'enseignement des langues étrangères se centre presque exclusivement sur l'anglais. L'enseignement de la première langue étrangère (dans la plupart d'établissements, l'anglais) commence dès le premier cycle de la primaire et c'est à partir du deuxième cycle de l'ESO qu'une deuxième langue étrangère doit être offerte quoiqu'elle soit facultative et uniquement un nombre très réduit d'élèves l'étudient. Pendant le

Batxillerat, cette tendance se maintient et l'anglais reste encore la langue la plus étudiée par excellence.

Etant donné que l'anglais est la première langue étrangère enseignée dans les établissements catalans, les langues romanes sont en recul. L'italien et le portugais sont presque exclusivement enseignés à l'Escola Oficial d'Idiomes et à l'Institut Camoes et l'Institut de langue et culture italianne tandis que le français conserve encore du poids au sein de l'enseignement obligatoire.

En ce qui concerne **l'Enseignement pré-primaire et primaire**, « en 1999-2000, 3,6% des élèves apprennent le français, c'est-à-dire, 7.217 élèves en pré-primaire et 12.919 en primaire, soit un total de 20.136 élèves (contre 278.022 pour l'anglais), sur un total de 556.277 ».

	97-98	**98-99**	**99-00**
Français	20.492	21.826	20.136
Nombre d'élèves inscrits	567.818	555.521	556.277
pourcentages	3,60%	3,92%	3,62%

Tableau 5 : Nombre d'élèves des niveaux pré-primaire et primaire
(français première et seconde langue étrangère)
(Source : Département d'Enseignement)

En ce qui concerne **l'Enseignement secondaire**, en 1999-2000, 19% des élèves apprennent le français, c'est-a-dire, 50.539 élèves dont 4.353 (1,63%) « comme langue étrangère obligatoire (contre 261.418 pour l'anglais, 98,10%) et 46.186 en « crèdit variable » (17,33%) (contre 1.534 pour l'anglais, 0,57%) ». Néanmoins, le choix d'une langue étrangère en « crèdit variable » n'est fait que par 53.880 élèves de l'ESO sur un total de 266.467, c'est-à-dire, 20% des élèves.

	97-98	98-99	99-00
Français	43.097	51.470	50.539
Nombre d'élèves inscrits	229.455	252.163	266.467
pourcentages	18,78%	20.41%	18,96%

Tableau 6 : Nombre d'élèves de l'ESO (français première et seconde langue étrangère)

(Source : Département d'Enseignement)

En ce qui concerne **l'Enseignement post-obligatoire** (Formation Professionnelle et Batxillerat), l'étude d'une deuxième langue étrangère n'est plus obligatoire dans certaines branches. Quant au Batxillerat, 15,4% des élèves apprennent le français, soit 15.556 sur 101.208 élèves inscrits en 1999-2000 : 3.698 comme langue étrangère obligatoire (3,65%) (contre 97.109 pour l'anglais, 96%) et 11.858 comme « crèdit variable » (11,71%), (contre 358 pour l'anglais, 3,53%). « Le choix d'une deuxième langue étrangère n'est fait que par 14.371 élèves de Batxillerat, soit 14,2% et on constate également, pour le français, une baisse en pourcentage au niveau du Batxillerat (15,4%), par rapport à l'ESO (19%) ».

A **l'université**, « le français se maintient dans les Facultés des Sciences de l'Éducation, qui assurent la formation initiale des enseignants du primaire et pré-primaire et aussi en traduction tandis qu'ils ont fortement diminué en philologie ».

	UAB	UB	UPF	UdG	UdL	URV	UOC
Philologie française	124	153			25		
Autres philologies	318	220		n.c.	n.c.	125	15
Humanités	8		183			86	49
SC. Éducation	138	120		31	38	20	
Traduction-Interprétation	140		238				
« Empresarials »	33	355	n.c.	n.c.	55	60	n.c.
Autres	n.c.	n.c	n.c.	n.c.	459	45	n.c.
Total français	1.098	848	421	31	577	336	64
Total étudiants	35.000	60.000	7.700	11.000	11.900	11.000	14.900

Tableau 7 : Nombre d'étudiants en français des universités catalanes en 2000-2001

(Source : Services compétents des différentes universités)

* à noter que l'UPC ne propose pas d'enseignement de français.

Aux différentes facultés dans lesquelles le français est enseigné, il faut également nommer les Écoles ou **Services de langues modernes** que certaines universités ont mis en place et dont le nombre d'élèves en 2000-2001 était le suivant :

EIM (UB)	SIM (UAB)	PEI (UPF)	ESADE (URL)	UdG	EI (U.Vic)
623	200	84	n.c.	370	63

Tableau 8 : Nombre d'élèves aux services de langues modernes des facultés

(Source : UIC)

Après l'enseignement obligatoire et post-obligatoire, on peut continuer la formation en langues étrangères à ***l'Escola Oficial d'Idiomes*** **(EOI)** à partir de l'âge de 16 ans. Dans les EOIs, l'offre des langues étrangères se multiplie et bien que l'anglais reste la langue la plus demandée, le nombre d'élèves en français « sont plutôt stables d'une année sur l'autre : environ 19,50% des inscrits choisissent le français, soit 4.663 sur un total de 24.227 inscrits en 1999-2000 ».

	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00
Anglais	10.602	10.949	11.402	11.403	11.728 (48%)
Français	4.116	4.587	4.627	4.529	4.663 (19%)
Allemand	3.757	3.967	3.993	3.943	4.1555 (17%)
Catalan pour étrangers	765	646	566	658	705 (3%)
Italien	776	704	739	658	671 (3%)
Total	23.600	23.181	23.600	23.477	24.227

Tableau 9 : Nombre d'élèves de français des E.O.I. de Catalogne

(Source : Département d'Enseignement)

« Les autres langues enseignées en 1999-2000 sont : l'espagnol pour étrangers (536), le russe (467), le japonais (301), l'arabe (280), le portugais (171), le néerlandais (151), le chinois (146), le grec (142), le basque (111) ».

1. 2. 2. La politique linguistique du Conseil de l'Europe : didactique du plurilinguisme et de l'interculturalité

Le *Conseil de l'Europe* vise à promouvoir le plurilinguisme dans tous les systèmes éducatifs des pays de l'Union à travers des instruments normatifs, des documents de référence et les droits linguistiques. La mise en place conjointe de ces actions constitue ce qu'on pourrait appeler « l'espace européen d'éducation plurilingue » (EEEP).

Quant aux **instruments normatifs**, le *Conseil de l'Europe* expose des recommandations et des décisions qui promeuvent le plurilinguisme et le compromis des états en défense de la diversité linguistique et culturelle. Ces instruments normatifs ont comme but la « sensibilisation des citoyens ainsi que des organismes privés et publiques sur les avantages de l'apprentissage de plusieurs langues et la préservation de la diversité linguistique » (M.G. Piñeiro).

Voici certains des instruments de protection des droits linguistiques dans le domaine du plurilinguisme et l'interculturalité promus par le Conseil de l'Europe :

◙ Recommandation 1043 (1986).
◙ Carte européenne des langues régionales et minoritaires (1992).
◙ Décision 96/664/CE (1996).
◙ Recommandation 6 (1998).
◙ Déclaration sur la diversité culturelle (2000).
◙ Proposition de Décision (2001).
◙ Résolution (2002)

Quant aux **documents de référence**, il s'agit de documents qui servent comme guide pour les projets éducatifs qui visent la formation linguistique parmi lesquels :
◙ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.
◙ Portfolio Européen des langues.
◙ Manuel pour mettre en rapport les examens avec le CECRL.
◙ Guide pour l'élaboration de politiques d'éducation plurilingue.

Quant aux **droits linguistiques**, le *Conseil de l'Europe* inclut les droits linguistiques dans le cadre de respect aux droits humains dans la *Déclaration Universelle sur la Diversité Culturelle* (UNESCO, 2001) et dans la *Déclaration Universelle des droits linguistiques Préliminaires* (UNESCO, 1996) où l'on proclame « l'égalité quant aux droits linguistiques sans établir des différences entre les langues » (M.G. Piñeiro). On veut ainsi promouvoir l'apprentissage de toutes les langues dans les systèmes éducatifs. Afin de bien mener à terme ce but, les institutions éducatives de chaque pays doivent mettre en place les moyens nécessaires pour diversifier l'offre des langues pour que les étudiants puissent développer une compétence plurilingue. Pour ce faire, nous avons besoin de nouvelles approches qui ne visent pas à promouvoir une compétence linguistique du locuteur natif dans une seule langue, mais l'enseignement de connaissances linguistiques plurilingues partielles.

Dans ce sens, l'intercompréhension nous permet d'apprendre plusieurs langues et promouvoir ainsi l'apprentissage du plurilinguisme parce qu'elle nous permet de communiquer avec des gens d'autres pays en utilisant notre langue et en comprenant celle de l'autre.

1. 3. L'APPROCHE PLURILINGUE

Ce chapitre vise à aborder la notion de compétence plurilingue introduite et promue au sein des institutions de l'Union Européenne au cours des études menées dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues depuis 1991. L'importance de cette notion réside dans le fait qu'elle met les bases pour l'intercompréhension vu que ses objectifs coïncident avec les prémisses du Conseil de l'Europe.

1. 3. 1. Le Cadre Européen Commun de Référence : une approche plurilingue

Le ***Cadre Européen Commun de Référence*** pour les langues (**CECRL**) est un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001 qui offre un modèle pour l'élaboration de programmes de langues vivantes. Il décrit les connaissances que doivent acquérir les apprenants d'une langue et définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'élève. Ces niveaux s'imposent actuellement comme la référence dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues.

Le Conseil de l'Europe fonde sa cohérence sur l'adhésion à trois principes considérant

- « Que le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques »
- « que c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination »

- « que les États membres, en adoptant ou en développant une politique nationale dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes, pourraient parvenir à une plus grande concertation au niveau européen grâce à des dispositions ayant pour objet une coopération suivie entre eux et une coordination constante de leurs politiques » (Cadre Européen Commun de Référence).

Lors de la publication du *Cadre Européen Commun de Référence*, la didactique des langues se trouve profondément modifié car il ne s'agit plus d'étudier une ou deux langues en classant les connaissances acquises « dans des compartiments séparés » selon le multilinguisme mais de construire « un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » en accord avec le plurilinguisme. Il ne s'agit plus de vouloir atteindre le niveau linguistique du locuteur natif comme modèle idéal mais de construire une compétence où toutes les connaissances linguistiques interagissent.

Cette notion d'**approche plurilingue** définit la compétence communicative des locuteurs comme un outil pour pouvoir communiquer dans des langues différentes. Il s'agit d'une compétence dynamique, dans le sens où les locuteurs adaptent cette compétence plurilingue au cours de leurs vies et en fonction de leurs besoins et des situations.

Le *Cadre Européen Commun de Référence* envisage aussi l'enseignement-apprentissage d'une langue comme une **compétence partielle**, d'après laquelle toute connaissance réduite ou partielle d'une langue serait reconnue, ce qui aiderait à promouvoir le plurilinguisme. Cette notion de compétence partielle définit alors la « maîtrise limité dans une langue comme partie d'une compétence plurilingue plurielle qu'elle enrichit ».

La notion de compétence partielle est en rapport avec celle de compétence plurilingue dans la mesure où une compétence acquise dans une langue est partielle lorsqu'elle fait partie d'une compétence plurilingue qui l'englobe et confère au sujet certaines activités langagières ou certains contextes d'usage. Dans ce cas, on pourrait

parler de compétence partielle lorsqu'on développe la capacité de compréhension –orale ou écrite- dans une langue ou plusieurs langues.

La compétence plurilingue représente l'ensemble de compétences partielles acquises dont les modes de fonctionnement peuvent différer en fonction des situations. Dans un contexte d'apprentissage, la compétence plurielle a recours à deux notions de nature différente : celle de distance/proximité entre langues et celle d'alternance des langues.

Quant à l'alternance des langues, la compétence plurilingue peut prendre la forme d'une compétence qui permet le passage d'une langue à une autre.

Quant à la distance/proximité entre les langues, on s'est centré sur l'étude de l'apprentissage de langues dites « voisines » ayant la même langue mère comme c'est le cas des langues romanes. De cette étude en résulte l'intercompréhension.

1. 3. 2. L'intercompréhension

La notion d'intercompréhension a été développée à partir des années 1990 dans le but d'atteindre l'objectif de la politique linguistique de l'Union Européenne : parvenir au plurilinguisme à travers le développement des compétences partielles. Elle se base sur la compréhension entre les locuteurs de trois grands groupes linguistiques européens : langues romanes, slaves et germaniques.

Pendant les premières années de son développement, de nombreuses définitions ont été proposées, mais on n'était pas d'accord sur les points essentiels. Actuellement, une définition a été proposée et acceptée par la plupart :

Intercomprehension is a form of communication in which each person uses his or her own language and understands that of the other.[2]

L'avantage de cette définition c'est qu'elle inclut la compréhension écrite et orale, mais elle exclut la production, ce qui est un trait caractéristique de l'intercompréhension parce qu'elle ne demande pas l'habileté de la production verbale. D'ailleurs, on peut distinguer entre la *compétence* et la *performance*, deux perspectives possibles pour envisager l'intercompréhension. Du point de vue performant, l'intercompréhension peut être décrite comme une activité dans laquelle les locuteurs, dont chacun possède une langue maternelle, sont capables de parler chacun sa langue et comprendre celle de l'autre. Du point de vue de la compétence, l'intercompréhension est conçue comme la capacité de comprendre d'autres langues sans les avoir étudiées auparavant.

Depuis quelques années et dans différents types de publications, de nombreuses définitions du terme intercompréhension ont été proposées dont voici quelques relevés :

François (in Martinet 1968 : 173) *explique que « ce qui rend possible cette intercompréhension c'est que chacun s'adapte à un grand nombre de traits phonologiques, syntaxiques ou lexicaux de son interlocuteur que cependant il n'utilise pas lui-même ».*

« Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliori dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lengua e intendendo quella dell'altro, che pure non saprebbero parlare in modo fluente, e intendendola, sia pure a fatica, intendessero il "genio", l'universo culturale che ciascuno esprime parlando la lengua dei propri avi e Della propria tradizione».

(Humberto Eco, La recerca de la lingua perfecta, 1993)

« Je comprends la langue des autres sans être en mesure de la parler. C'est pourquoi, quand j'échange avec eux, je leur parle ma langue et je comprends la leur ».

(L'intercompréhension entre langues apparentées, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, références 2006)

[2] La intercomprensión es una forma de comunicación en la que cada persona utiliza su propia lengua y entiende la del otro. (Intercomprehension. Guide for the developpement of language education policies in Europe: from linguistic Diversity to plurilingual education. P. Doyé. [Traduction de C.Lucerón]

«Intercomprensión: comprensión mutua de hablantes de lenguas diferentes que se presenta como un modelo alternativo en el ámbito de la didáctica de las lenguas que puede aprovecharse en el caso de las lenguas románicas».

(Christian Degache 2003)

« S*tratégie de communication qui met en jeu plusieurs langues apparentées, stratégie dans le cadre de laquelle les compétences linguistiques acquises dans une langue A sont exploitées pour élaborer des compétences réceptives dans les langues B, C, d, etc. appartenant à la même famille linguistique que la langue A ».*

(L'intercompréhension entre langues voisines, séminaire international, Génève 6-7 novembre 2006)

« L'intercompréhension fonctionnelle entre langues, c'est par exemple accéder à la compréhension d'articles de journaux portugais, espagnols, italiens, français, anglais, allemands, néerlandais (ou en toute autre langue), sans parler ces langues ».

(Eric Castagne, Les enjeux de l'intercompréhension, 2007)

« […] l'intercompréhension, chacun parlant sa variété usuelle et étant compris par l'autre. »

(Beacco et Byram, 2003)

« […] cada un fala na lingua ou linguas de seu e pode comprender perfectamente a do seu interlocutor ou interclocutores ».

(Vez Jeremías, 1999)

Toutes les définitions proposées d'intercompréhension partagent le principe interactionnel du terme et se basent sur la compréhension mutuelle entre langues apparentées. Par conséquent, le récepteur doit adopter un rôle actif afin de comprendre les traits linguistiques d'autrui.

L'intercompréhension entre langues d'une même famille met en place une **communication partielle** du moment où chaque interlocuteur parle sa langue et il est capable de comprendre celle de l'autre. L'intercompréhension représente également une nouvelle approche de l'enseignement-apprentissage des langues d'après laquelle on n'apprend pas une langue comme un vrai bilingue afin d'atteindre le niveau d'un

locuteur natif, mais cet apprentissage est basé sur des compétences partielles. L'intercompréhension a pour conséquence de modifier les postulats de politique linguistique et de didactique des langues sur lesquels reposent les systèmes éducatifs.

Du point de vue linguistique, certains travaux linguistiques se sont centrés sur les **descriptions comparatives** entre langues d'une même famille, ce qui a permis d'introduire des notions telles que langue pont. Les travaux de Claire-Blanche Benveniste ont montré le continuum entre les langues ayant une origine commune à travers les descriptions comparatives.

Si l'on prend comme point de départ la variation interne des langues romanes, d'après certains linguistes, elles ne peuvent pas être considérées comme des langues étrangères mais comme des dialectes provenant d'une même langue mère. C'est pourquoi, il existe un continuum entre le français du Québec ou celui du Sénégal, de même sorte qu'il existe un continuum entre le catalan, l'espagnol, l'italien, le portugais, le français, le roumain et d'autres langues romanes.

Sur le plan didactique, le processus se déroule par la **dissociation des compétences** (compréhension vs production / écrit vs oral) et par la comparaison qui se fonde sur le connu pour aller vers l'inconnu au moyen de deux opérations : l'assimilation (résultat de la comparaison positive) et l'expansion (résultat de la comparaison négative). Alors, l'intercompréhension n'est pas basée sur la production mais sur la capacité de compréhension des autres langues romanes tant au niveau écrit comme au niveau oral en mettant en fonctionnement des opérations comparatives pour en extraire les similitudes entre les langues romanes étudiées.

1. 3. 2. 1. Pourquoi l'intercompréhension ?

Les défenseurs de l'intercompréhension la conçoivent comme une alternative à la ***lingua franca***. Sans aucun doute, l'emploi d'une lingua franca universelle suppose un avantage sur toute autre forme de communication entre les locuteurs de différentes

langues maternelles parce que si tous les participants de la communication utilisent et comprennent une langue particulière, cela facilite la communication.

Le concept de lingua franca, tellement accepté jusqu'à la fin du XXème siècle, a pris un tournant critique et nombreux enseignants y voient un handicap en tant que langue globale de communication comme, par exemple, le danger d'un impérialisme linguistique (le cas de l'anglais actuellement) par l'utilisation d'une lingua franca détachée de ces racines et de sa culture ainsi que le mépris de la langue maternelle.

Pour cela, les défenseurs de l'intercompréhension soulignent les avantages de cette nouvelle approche linguistique et didactique. Tout d'abord, l'intercompréhension est en accord avec les besoins politiques de l'Union Européenne et avec les décisions éducatives prises par l'une de ses institutions la plus représentative : le *Conseil d'Europe* (*Cadre Européen Commun de Référence*) qui prône le plurilinguisme, la diversification et la flexibilité. Si l'Europe veut préserver son multilinguisme, il n'est pas possible qu'une langue domine les autres donc, il faut promouvoir la diversité linguistique dans l'enseignement des langues au sein de l'Europe. Cette idée est contradictoire au fait d'accorder un privilège à une langue qui serait considérée comme lingua franca et que tout le monde devrait apprendre puisque dans l'intercompréhension, toutes les langues reçoivent le même statut.

L'intercompréhension se base également sur une ***composante psychologique*** du fait qu'elle repose sur l'idée que les humains possèdent une capacité naturelle pour le langage (Théorie de l'Acquisition du Langage de Saussure). Par conséquent, la faculté du langage permet aux humains non seulement d'exprimer leurs idées, sentiments ou intentions, mais de comprendre les messages dans lesquels ces idées sont exprimées. D'après cette théorie, les apprenants d'intercompréhension ne sont pas de vrai débutants parce qu'au moment de faire face à l'interprétation d'un texte dans une nouvelle langue, ils font appel à leurs connaissances préalables.

L'enseignement de l'intercompréhension est possible avec la mise en place de conditions qui facilitent l'acquisition et en tenant compte des principes didactiques. Le

premier de ces principes concerne la motivation, c'est-à-dire, montrer à l'élève qu'il n'apprend pas une langue étrangère de zéro, mais qu'il y a beaucoup de choses qu'il connaît déjà. Il faut le rendre conscient de ses capacités et de ses connaissances et l'encourager pour activer ces mécanismes pour la compréhension des textes. Le deuxième principe concerne l'apprentissage autonome selon lequel les apprenants doivent d'abord faire les premiers pas et ensuite, le professeur doit leur offrir son aide après une observation de leurs besoins. Et enfin, la promotion et l'acquisition de l'intercompréhension ouvre les portes à une éducation interculturelle qui est en rapport avec les principes du Conseil d'Europe qui promeut l'acquisition linguistique et culturelle.

Finalement, nous ne pouvons pas oublier le ***nombre de locuteurs*** ayant comme langue maternelle une langue romane. Les langues romanes représentent environ 800 millions de locuteurs dont quatre langues sont parlées chacune par plus de 20 millions d'Européens (catalan, 10 ; espagnol, 40 ; français, 63 ; italien, 60 ; portugais, 11 ; roumain, 24). Trois d'entre elles sont employées par plus de 100 millions de locuteurs chacune dans le monde (espagnol, 380 ; français, 150 ; portugais, 190).

1. 3. 2. 2. Projets et recherches sur l'intercompréhension

Les recherches didactiques et pédagogiques réalisées dans le domaine de l'intercompréhension sont nombreuses et reçoivent différentes orientations :

► Des approches fondées principalement sur l'observation linguistique : Eurom4.
►Des approches fondées sur l'observation linguistique intégrant des principes didactiques : Ariadna, Eurocomrom, Galatea.
► Des approches fondées sur des principes didactiques et pédagogiques : Evlang, Jaling qui ne se limitent pas aux langues romanes).
► Des approches fondées sur des principes didactiques et des supports technologiques : Ariadna, Eurocomrom, Galatea, Galanet et Itinéraires romans.

► Des approches centrées sur la formation des enseignants : Evlang, Jaling, ILTE et le futur Galapro.

La méthode **Eurom4**, développée dans le cadre du programme LINGUA de la Commission européenne, s'adresse aux personnes qui ont pour langue maternelle une des langues romanes (portugais, espagnol, italien, français) et qui souhaitent pouvoir comprendre les trois autres. Elle se fonde sur l'hypothèse que lorsqu'on connaît une ou deux de ces langues, il est facile d'acquérir une compétence passive des autres. **Eurom4** travaille sur des textes écrits dont le contenu repose sur un "savoir partagé" des lecteurs européens, en l'occurrence des articles de journaux portant sur des sujets de politique internationale, sur des sujets de "société", sur des questions d'écologie et de santé publique.

Cette expérience a été menée pendant plusieurs années dans quatre universités : Lisbonne, Salamanque, Rome et Aix-en-Provence. Les participants qui suivaient un enseignement de 24 séances d'une heure trente se sont montrés capables de lire et de comprendre des articles de 60-80 lignes en portugais, en espagnol, en italien ou en français.

Eurocom promeut l'intercompréhension entre les langues d'une même famille linguistique telles que les langues romanes (eurocomrom), les langues germaniques (eurocomger) et les langues slaves (eurocomslav). Eurocom se veut une alternative à l'anglais en tant que langue de communication internationale vu que le passage par une troisième langue ne tient pas compte de la variété linguistique européenne. D'ailleurs, cette troisième langue ne permet pas d'approfondir dans les contacts linguistiques car aucun des interlocuteurs ne parle sa propre langue ni celle de l'autre. Eurocom vise à faciliter l'accès des européens au multilinguisme en réduisant l'effort d'apprentissage et en exigeant une compétence linguistique partielle dans un but communicatif. Eurocom n'exige pas d'habiletés productives, mais il se centre sur les habiletés réceptives telles que la compréhension écrite.

Différemment de l'enseignement conventionnel des langues, Eurocom montre aux étudiants tout ce qu'ils sont capables de déchiffrer sans connaître ces langues, ce qui

active des compétences endormies jusqu'à présent. Cette découverte se base sur deux aspects linguistiques : la parenté linguistique et le lexique international.

Cette méthode suit une séparation systématique du contenu d'un texte dans ce qu'on a appelé sept tamis (sept domaines différents) :

1. Le lexique international : 5.000 mots tels que des noms géographiques, propres ou des institutions.
2. Le lexique panroman : 500 mots provenant du latin qui est commun à toutes les langues romanes.
3. Les correspondances phonétiques : transformations des mots au cours des années.
4. Les graphies et la prononciation : un même son, différentes graphies.
5. Les structures syntaxiques panromanes : structure de la phrase simple pareil dans toutes les langues romanes.
6. Les éléments morphosyntaxiques : structures pareilles dans toutes les langues comme les terminaisons verbales.
7. Les préfixes et suffixes : les mêmes dans toutes les langues parce qu'ils proviennent du latin.

Galatea fait partie des programmes Socrates de la Comission Européenne depuis 1995. Ses objectifs consistent à étudier les stratégies de construction du sens d'une langue romane à travers des activités comme le repérage des similitudes, faire une analyse contrastive des couples des langues et finalement, développer une méthodologie d'entraînement à la compréhension orale et écrite.

Les matériels visés sont différent car ils sont adaptés aux différents publics. Nous retrouvons donc un CD-Rom pour francophones ; un autre pour hispanophones ; un autre pour italophones et un dernier pour lusophones afin d'entraîner à la compréhension des autres langues romanes.

La plateforme **Galanet** permet aux locuteurs de portugais, d'italien, d'espagnol et de français de pratiquer l'intercompréhension à travers une forme de communication

plurilingue où chacun comprend les langues des autres et s'exprime dans la langue romane qu'il connait. L'élaboration d'un projet commun, le "dossier de presse", motive la communication qui est facilitée par la présence sur la plateforme d'outils et de ressources. Galanet est destiné aux étudiants (enseignement supérieur, centres de langues), lycéens et adultes maîtrisant au moins une langue romane de référence en tant que langue maternelle ou étrangère. L'organisation de **sessions** de formation entre groupes distants permet la mise au point d'un nouvel itinéraire d'apprentissage plurilingue basé sur la dissociation de compétences et la combinaison de situations d'autoformation autonome.

Le programme **Evlang** (1998-2001), soutenu par l'Union Européenne, a impliqué cinq pays européens : l'Autriche, l'Espagne, l'Italie, la France et la Suisse.

L'intention était de vérifier, par l'évaluation rigoureuse d'une innovation « grandeur nature » (près de 2000 élèves des deux à trois dernières années de l'école primaire), si les attentes « généreuses » des tenants de cette approche[3] en matière d'effets sur les savoir-faire, attitudes et savoirs des élèves étaient justifiées.

Le programme Janua Linguarum appelé **Ja-Ling**, (2000-2004) s'est déroulé avec le soutien du Centre Européen pour les Langues Vivantes de Graz et de l'Union Européenne, ce qui a impliqué 16 pays. Le but était de diffuser cette approche didactique, mais aussi d'étudier les conditions de son implantation expérimentale dans les curriculums de divers systèmes éducatifs. Le public visé incluait des élèves plus jeunes (maternelle et début de l'élémentaire) et parfois des élèves plus âgés.

Finalement, **Itinéraires romans** est un projet envisagé pour un public de 9 à 12 ans, dont nous détaillerons son mode de fonctionnement dans le point suivant où nous nous proposons de faire la critique du projet.

[3] Dont il faut rappeler qu'elle a vu le jour, à l'origine, dans les années quatre-vingts en Grande Bretagne, sous la direction d'Eric Hawkins.

Tous les projets réalisés dans le domaine de l'intercompréhension ne sont pas de méthodes d'apprentissage, mais des matériels conçus pour la compréhension orale et écrite en langue étrangère.

Dans le domaine de l'intercompréhension, on prend en considération des stratégies pour l'apprentissage des langues étrangères telles que les transferts et les compétences envisagées sont la compréhension orale et la compréhension écrite parce que son but n'est pas d'apprendre une langue étrangère comme un vrai bilingue, mais elle est basée sur des compétences partielles.

CHAPITRE 2 : PROTOCOLE EXPÉRIMENTAL

Cette première expérience d'intercompréhension a été tentée avec des élèves d'un établissement d'enseignement secondaire du quartier de Sant Roc, l'IES Eugeni d'Ors à Badalona. Nous avons décidé de nous en tenir à la compréhension réceptive orale à l'aide d'enregistrements sonores et à la compréhension écrite avec des textes journalistiques où les langues cibles étaient l'italien, le portugais et le français.

Etant donné les particularités culturelles et sociales de l'établissement, la composition de notre échantillon s'est vue affectée et nous avons du rediriger les directrices de notre recherche à plusieurs reprises.

2. 1. OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES

Les projets préalables menés dans le terrain de l'intercompréhension s'inscrivent dans le cadre de l'enseignement supérieur comme par exemple Galanet ou Galatea dont les limites et les chances sont largement connues. Notre recherche, par contre, se veut un **projet pilote** sur l'intercompréhension dans le cadre de l'enseignement secondaire dont les sources de référence sont quasiment nulles ainsi que les atouts et les limites. C'est pourquoi, nous nous proposons d'appliquer cette méthodologie déjà créée pour en observer ses limites et sa possible restructuration au sein d'un cadre institutionnel différent comme celui de l'enseignement secondaire.

Puisque l'intercompréhension se fonde sur des habiletés réceptives et non productives, le bagage langagier du sujet devient un pilier primordial. D'après ce que L. Dabène a dénommé **l'apprentissage répercuté**, la connaissance d'une langue romane outre la langue maternelle facilite la découverte d'une troisième langue sœur ou autrement dit « *si les langues apprises précédemment et la langue maternelle partagent des origines communes et si seule une habilité réceptive de cette dernière est visée, son apprentissage en sera d'autant plus facilité* » (CARRASCO, E ; 2000).

Ainsi, quant à la totalité de notre échantillon, 9 sujets sur 10 possèdent l'espagnol comme langue maternelle et le catalan comme langue seconde tandis qu'un seul informant possède le catalan comme langue maternelle et l'espagnol comme langue seconde. Néanmoins, nous pouvons observer dans la grille Nº1 que leur bagage langagier ne se limite pas à ces deux langues puisque l'anglais est pour eux la première langue étrangère et certains d'entre eux possèdent des notions dans d'autres langues.

Du point de vue de la rentabilisation des connaissances des langues, la connaissance de deux langues romanes comme le catalan et l'espagnol devrait favoriser la compréhension d'autres langues romanes au niveau oral comme au niveau écrit. C'est pourquoi, nous nous proposons d'observer si nos informants mettent en pratique toutes leurs connaissances langagières ou si, par contre, ils prennent uniquement comme point de départ les connaissances de leur langue maternelle.

SUJETS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Niveau d'études	3ème de l'ESO	3ème de l'ESO	4ème de l'ESO	4ème de l'ESO	4ème de l'ESO	4ème de l'ESO	4ème de l'ESO	1er Batxillerat	1er Batxillerat	1er Batxillerat
Âge	14	15	15	15 ans	16	16	17	17	22	18
LANGUES ÉTUDIÉES										
Anglais	6 ans	5 ans	9 ans	7 ans	9 ans	3 ans	9 ans	9 ans	5 ans	9 ans
Français	9 mois	9 mois	3 ans	3 ans	3 ans	Ø	3 ans	Ø	1 an en 4ème de l'ESO	1 an en 4ème de l'ESO
Allemand	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	4 ans
Latin	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	1 an	1 an
CONTACTS ROMANOPHONES										
D'origine	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
Mass média	Ø	Oui	Oui	Oui	Ø	Ø	Oui	Oui	Ø	Oui
Cinéma	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui, en français	Oui	Ø	Oui	Oui	Ø
Musique	Oui	oui	oui	Oui	Oui, en français	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Voyages	Ø	Ø	Ø	Ø	Oui, en Italie et en France	Ø	Ø	Ø	Oui	Oui
Connaissances préalables	Bonjour, Raviolis Ragazza Andiamo Bambino Graccie	Bongiorno Raviolis Ragazza Andiamo Bambino Graccie	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	Oui	Oui	Ciao Merci

Grille 1: Informations du bagage sociolinguistique des sujets

Un sujet confronté à la lecture d'une langue romane inconnue rencontre dans un texte des zones transparentes qui lui permettent d'accéder au sens et des zones opaques qui limitent sa compréhension. Puisque notre corpus au niveau écrit consiste en la lecture de trois textes dans trois langues romanes différentes dont le thème est le même, nous avons considéré que la notion de **langue pont** prendrait du poids étant donné qu'ils peuvent avoir accès aux zones opaques d'un texte à travers la lecture d'un autre texte qui pourrait leur sembler plus accessible. Afin de répondre à cette question et suite à la lecture de chacun des textes, les sujets enquêtés devaient commenter les stratégies qu'ils avaient mises en place pour accéder au sens dont parmi les quatre options proposées, l'une faisait référence à la notion de langue pont.

M. C, Jamet assure que le « *mot entendu à l'oral présente une difficulté supplémentaire liée à sa perception auditive* » vu que les sons diffèrent d'une langue à l'autre. P. Guberina annonçait déjà avec sa notion de crible phonologique que l'apprenant d'une langue étrangère doit être considéré comme un sourd par sa difficulté de compréhension des sons étrangers puisqu'il prend les sons de sa langue maternelle comme crible phonologique. Par conséquent, la compréhension orale devrait représenter une difficulté supplémentaire et selon Barrera et Vidal, si nous nous limitons aux habiletés de compréhension, la progression dans une langue étrangère apparentée sera plus rapide et surtout on parviendra à un haut degré de compétence dans la compréhension de l'écrit. Suite à ces affirmations, nous nous proposons de repérer les différences observables entre les taux de compréhension de l'écrit et de l'oral afin de contraster les résultats avec les hypothèses mentionnées.

L'établissement d'enseignement secondaire où nous avons mené notre étude répond par les caractéristiques socio-économiques et culturelles du quartier à un établissement d'une zone conflictuelle et plutôt marginale. Le haut degré d'absentéisme et le bas niveau d'études obligent les enseignants à adapter la méthodologie et baisser le niveau éducatif afin de ne pas aboutir la grande majorité des élèves à l'échec scolaire et à la possible marginalité sociale. Si, comme nous venons de préciser, le milieu socioculturel influence négativement l'enseignement, il devrait également répercuter de façon négative sur les résultats de notre recherche et nous devrions nous atteindre à des

taux de compréhension assez bas. Bien que nos données ne puissent pas être rapportées à une étude réalisée dans un établissement de conditions socioculturelles plus favorables, nous nous limiterons à expliquer dans la mesure du possible l'influence que pourrait avoir le milieu sur la mise en place de l'intercompréhension comme méthode d'enseignement-apprentissage des langues étrangères apparentées.

2. 2. CADRE SOCIAL

Etant donné que cette première expérience d'intercompréhension au niveau de l'enseignement secondaire a été tentée avec des élèves d'un établissement du quartier de *Sant Roc* de *Badalona*, nous allons présenter le contexte social du quartier puisqu'il présente par l'hétérogénéité de sa population certaines particularités du point de vue social, économique et culturel.

Sant Roc est un quartier né dans les années 60 et qui se situe près de la zone industrielle sud de *Badalona* et de *Sant Adrià del Besòs* en étant l'une des villes qui conforment la banlieue de Barcelone. En 1962, les bidonvilles ont proliféré abondamment étant formés essentiellement par une immigration nationale qui s'est installée dans le quartier. En 1966, environ 8.000 SDF se sont installés dans le quartier dont la plupart d'origine nationale et majoritairement d'ethnie gitane.

Sant Roc comprend un taux élevé de population gitane, bien que le nombre d'immigrants d'origines diverses qui s'y sont installés dans les dernières années ait considérablement augmenté. Le quartier et le lycée sont devenus des lieux d'accueil en raison des vagues d'immigrants internationaux majoritairement d'origine latino-américaine, magrébine, pakistanaise et chinoise.

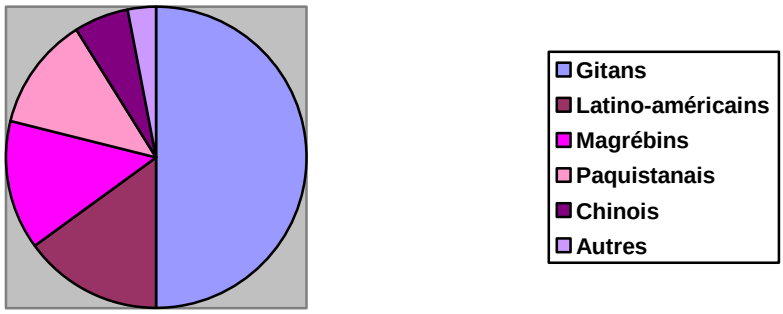


Tableau 3 : Éventail des nationalités présentes dans le quartier

Un secteur important de la population du quartier manque de besoins sociaux et formatifs parmi lesquels :

1) *« Manque de ressources économiques.*

2) *Bas niveau formatif et taux élevé d'analphabétisme.*

3) *Manque de valorisation de l'enseignement avec un taux élevé d'absentéisme.*

4) *Manque de motivation pour la promotion du travail et manque de formation professionnelle.*

5) *Crise de ressources économiques traditionnelles du collectif gitan ».*

Sant Roc se caractérise par le risque d'exclusion social à cause de nombreux besoins éducatifs et de la difficulté d'accès au travail d'une partie importante de la population. Néanmoins, d'autres problèmes s'en dérivent de ceux dont on vient de nommer comme par exemple la cohabitation dans la rue, les problèmes d'insécurité, de santé, de propreté, etc.

En ce qui concerne **l'enseignement**, l'IES Eugeni d'Ors de Badalona est un des lycées les plus riches en diversité culturelle par son nombre d'immigrants. C'est pourquoi, nombreuses initiatives d'éducation interculturelle avec la langue catalane comme axe central ont été mises au point comme par exemple le système d'accueil et

d'intégration sociale pour les élèves étrangers qui viennent d'arriver (*aula d'acollida*[4]) ainsi que des entretiens avec les familles des élèves *nouvinguts* à l'aide d'un traducteur comme intermédiaire.

Sant Roc est le quartier le plus défavorisé de Badalona à cause du bas niveau de formation et du taux croissant d'analphabétisme et d'absentéisme. La formation réglée est mal vue par les familles qui considèrent très bas le niveau éducatif des établissements du quartier et ce manque de confiance à l'école provoque un accroissement de l'absentéisme et par conséquent, les taux les plus élevés d'échec scolaire. C'est pourquoi, les niveaux formatifs du quartier de Sant Roc sont sensiblement inférieurs à ceux de la population de Badalona d'après le recensement de 1996.

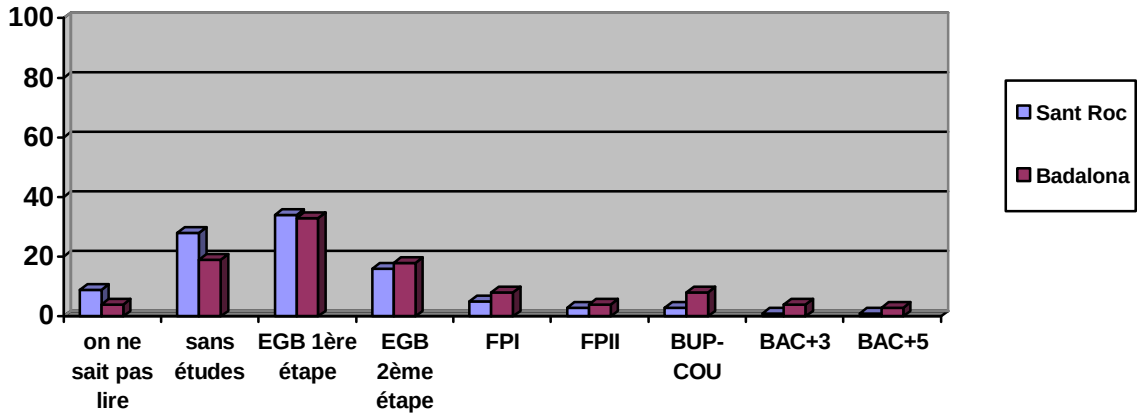


Tableau 4: Niveau éducatif à Badalona et à Sant Roc

Dans le graphique au-dessus, nous pouvons remarquer l'élevé pourcentage de population analphabète (9,4% face au 3,8% de Badalona) et sans études (28,7% face au 19,4 de Badalona) ainsi que le nombre réduit de personnes qui possèdent le diplôme de *Batxillerat* (3,1%).

Quant aux groupes d'âge, le plus préoccupant est la population la plus jeune, celle qui a terminé la scolarisation obligatoire et qui, en 2001, avait entre 21 et 25 ans. La moyenne de Sant Roc avec 0,9% d'analphabètes et 9,1% des jeunes sans études

[4] **Aula d'acollida**: salle dans laquelle se retrouvent tous les élèves étrangers qui ne connaissent ni l'espagnol ni le catalan. Ils apprennent ces deux langues et ils étudient les matières instrumentales en catalan et espagnol jusqu'à ce qu'ils atteignent un niveau acceptable pour s'incorporer au reste du groupe.

s'éloigne considérablement de la moyenne de Badalona avec 4,2% des jeunes sans études. Egalement, les jeunes qui, en 2001, avaient entre 26 et 29 ans, seulement 9,5% ont obtenu le diplôme de *Batxillerat* face au 27% de Badalona.

Quant aux écoles de Sant Roc, elles sont très mal perçues, considérées comme fournissant un niveau très bas de formation dont la cause peut être due à deux raisons : d'une part, la concentration d'élèves sans habitudes d'étudier et d'autre part, les problèmes de discipline. C'est pourquoi, les familles qui valorisent l'enseignement évitent l'assistance de leurs enfants à ces écoles perçues comme des ghettos, ce qui provoque le déplacement de nombreux élèves vers des écoles situées en dehors du quartier laissant les enfants qui présentent des difficultés d'intégration dans les écoles du quartier.

En ce qui concerne **l'emploi**, une partie importante de la population de Sant Roc soufre de la précarité et ne dispose pas de formation nécessaire pour accéder à la plupart des postes. D'après un rapport réalisé en 1996 sur l'emploi, le taux de chômage s'élève au 31% et selon un rapport de l'année 2000, 94,8% des demandeurs d'emploi sont des chômeurs de Sant Roc face au 73,2% en moyenne de tous les autres quartiers de Badalona. Parmi ce 94,8%, 59,8% sont des hommes et 39,2% sont des femmes, pourcentage inverse par rapport à la population de Badalona.

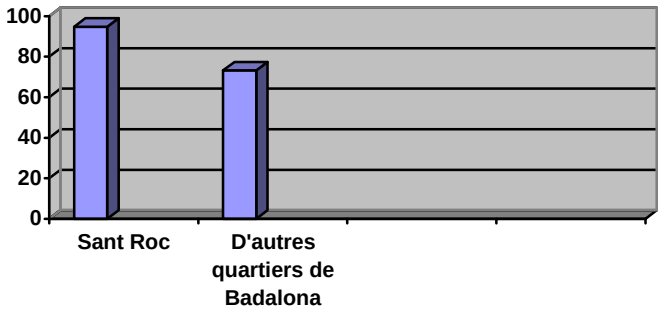


Tableau 5 : Pourcentage de chômeurs du collectif d'utilisateurs de l'IMPO

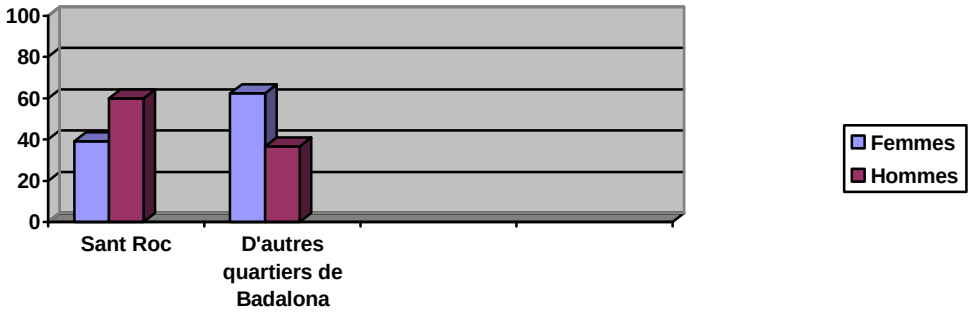


Tableau 6 : Pourcentage comparatif d'hommes et de femmes utilisateurs de l'IMPO

Les jeunes du quartier doivent faire face à des défis que les générations précédentes n'ont pas dû affronter. La plupart de jeunes sont des gitans, collectif qui avait développé une économie familiale et qui, à l'époque, ne précisait pas d'une éducation formelle. Actuellement, par contre, l'augmentation du travail rémunéré suppose la mise en place de nouveaux besoins formatifs et le fait de ne pas posséder ces outils fait que les jeunes débouchent sur le risque de marginalité.

2. 3. CRITÈRES DE SÉLECTION DES INFORMANTS

Au moment d'aborder le thème de la sélection des sujets, de nombreuses questions ont été prises en considération et nous avons dû faire face à plusieurs disjonctives dont la première question était de cerner le public à envisager : des adultes ou des adolescents. Nous nous sommes penchés pour les adolescents parce que c'est le groupe d'âge avec lequel pourrait se développer la mise en place de l'intercompréhension dans notre système éducatif comme méthode d'enseignement-apprentissage des langues.

Le **public** visé est donc étudiant du niveau de l'enseignement secondaire obligatoire (ESO) et post-obligatoire (Batxillerat) dont les tranches d'âge sont comprises entre les 14 et les 22 ans. L'échantillon ciblé est de langue maternelle romane –l'espagnol pour 9 élèves sur 10- et possède une autre langue latine à sa disposition (le catalan dont pour la plupart est une langue apprise à l'école). Nous avons donc constitué

un échantillon de 10 sujets et nous avons veillé à ce que le public visé ne dispose d'aucune connaissance dans l'une des langues romanes ciblées quoique six sujets possèdent un niveau débutant en français.

Les informations relatives à la caractérisation sociolinguistique des sujets recueillie dans notre protocole nous a apporté une vision plus élargie du bagage sociolinguistique de notre échantillon afin d'en dégager les tendances dominantes.

En ce qui concerne le **bagage langagier** de notre échantillon, nous avons analysé la composante romane des répertoires verbaux des sujets pour rendre compte d'autres critères discriminants qu'on pourrait appeler des paramètres qualitatifs. Nous pouvons constater que la totalité de notre échantillon a étudié l'anglais comme première langue étrangère dont la durée moyenne d'étude est de 7 ans. Parmi les élèves qui apprennent le français comme deuxième langue étrangère, nous pouvons distinguer deux groupes : l'un ayant réalisé un cours d'une année scolaire et l'autre, un cours de trois ans. Deux élèves ont également appris le français comme crèdit variable pendant une année scolaire à l'ESO. Cependant, deux élèves n'ont pas étudié une deuxième langue étrangère et uniquement un élève a appris l'allemand pendant 4 ans. Les connaissances de latin étant très réduites car 2 élèves sur 10 ont appris le latin pendant l'année en cours.

Nous avons également recueilli les données rapportant les contacts romanophones informels et nous avons pu constater que le véhicule de transmission des langues romanes le plus important est la musique tandis que le voyage reste le plus faible. Aussi bien les mass médias que le cinéma ou la musique sont des moyens d'accès faciles aux langues romanes, ce soit par la voie d'internet, de la radio, de la télévision ou des cours de langues étrangères tandis que le voyage, le moyen le plus direct de contact avec une langue étrangère, reste le plus faible probablement à cause de son coût économique.

2. 4. ÉLABORATION DU CORPUS

La tâche autour de laquelle se centre le protocole consiste à confronter les sujets, pris en groupe et parfois individuellement et toujours en présence de l'enquêteur, à deux

activités de compréhension : d'abord, la compréhension écrite à travers la lecture des textes en trois langues romanes inconnues et ensuite, la compréhension orale à travers des enregistrements vidéo dans ces mêmes langues.

En ce qui concerne la compréhension écrite, nous avons choisi trois textes dont chacun écrit dans l'une des langues cibles. Il s'agissait de trois articles journalistiques tirés des sites des journaux virtuels qui traitaient le même sujet : le clonage humain et qui avaient tous été édités le même jour. La décision d'élaborer notre corpus avec des articles qui traitent le même sujet n'a pas été arbitraire puisque nous avons considéré que notre choix pourrait améliorer les chances d'accès au sens de nos informants par la mise en rapport des informations retrouvées dans chaque texte.

Le **texte** est un document authentique, un article de presse présenté intégralement dont le type de discours doit être narratif et l'évènement du texte est inconnu quoiqu'il s'agisse d'un sujet d'actualité dont la plupart connaissent.

J. M. Adam, dans son ouvrage *Textes : types et prototypes*, veut rendre compte de l'hétérogénéité des textes dont chaque texte est structuré en séquences, autrement dit, des unités prototypiques. L'hétérogénéité textuelle est visible par sa structure hiérarchique complexe comprenant des séquences de même type ou des séquences différentes.

Les textes ciblés pour notre recherche correspondent à la **séquence narrative** conformant une suite de propositions liées progressant vers une fin. « *Cette séquence se structure en différents points suivant la structure canonique du texte narratif : une histoire avec une situation initiale, un développement et un dénouement* » (CARRASCO, E, PAGE 308). Le texte narratif doit respecter trois règles : celle de la clarté, la concision et la vraisemblance.

« *Les nombreuses études en linguistique textuelle ont prouvé que la superstructure narrative du récit étant intériorisé par la plupart des individus, elle facilite la compréhension* » (SMITH, F ; 1986). Le lecteur peut mieux aborder la lecture du récit avec un schéma pré-construit qui l'aidera à mieux découvrir le sens des unités lexicales.

« *Bien que le récit soit considéré comme un* ***genre transculturel*** *(RUI, B ; 1994) et que ces indices soient mobilisés dans la lecture d'un texte en LE faut-il que le lecteur soit d'abord sensible à leur existence en LM et qu'ensuite ils les estiment préférables à*

la langue cible. Des travaux menés auprès d'un public d'élèves natifs du primaire et du secondaire ont reflété que les propriétés structurelles textuelles nous intéressant ne sont pas cités par ces sujets en tant que critères discursifs servant à l'identification du fait divers ni en tant que caractéristiques définissant ce genre textuel (in, DEGACHE, C ; 1996) ».

Une fois terminée la lecture pour laquelle les sujets disposent d'un temps illimité, les sujets sont soumis à une série de questions sur les textes afin de déterminer les procédures, les stratégies de décodage et le niveau de compréhension.

En ce qui concerne la **compréhension orale**, nous avons enregistré nous-mêmes trois locuteurs natifs de chacune des langues cibles dont chacun a disposé de quelques minutes pour faire une courte présentation de lui-même dans sa langue maternelle. Nous avons choisi de leur présenter un discours spontané dont la thématique pourrait leur sembler familière avec des informations concernant des explications sur la vie quotidienne à l'aide d'un vocabulaire transparent et quotidien.

Nous avons également choisi un enregistrement de vidéo et pas uniquement sonore afin de favoriser la compréhension à travers des éléments qui caractérisent le langage oral comme la gestualité, la mimique ou l'expression du visage puisque le visage et les mains sont les parties du corps les plus mobiles, les plus expressives et donc, qui favorisent le plus la compréhension.

Durant le déroulement des observations, **l'enquêteur** ne doit pas fournir d'indices au sujet quant à la validité de ses réponses quoiqu'il l'envisage à verbaliser ses procédés pour récapituler ses réponses.

2. 5. CONDITIONS DE PASSATION DES TESTS

Résolue la première question concernant le public visé, nous devions concréter quelle étape de l'enseignement secondaire nous intéressait aborder davantage : l'ESO ou le Batxillerat. Puisque nous avons considéré que, dans un cas hypothétique, une possible mise en place de l'intercompréhension en milieu scolaire aurait plus de chances

d'être envisagée pour les élèves de l'enseignement secondaire obligatoire, nous avons considéré que le public de l'ESO serait le plus convenable pour/à notre étude.

Ensuite, il était question de choisir un niveau concret de l'ESO et nous avons choisi des élèves de 4ème de l'ESO. Ces étudiants se trouvent en dernière année de l'enseignement obligatoire et ils possèdent un majeur bagage linguistique par rapport aux élèves des premières années, raison pour laquelle nous avons choisi ce groupe.

Finalement, pour mener à terme notre protocole, les étudiants devaient avoir comme langue maternelle l'espagnol ou le catalan afin de mettre en place les mécanismes qui interviennent lors de l'intercompréhension. Notre idée de départ était de constituer un groupe d'une trentaine d'élèves de 4ème de l'ESO, mais nous avons retrouvé des problèmes pour cerner le public à cause de la diversité culturelle et linguistique de l'établissement. Dans une salle de cours où la majorité des élèves sont immigrants dont la plupart d'origine diverse, nous avons dû tout de suite éliminer de notre protocole les élèves d'origine non hispanophone afin de ne pas dénaturer les données. Comme conséquence, le nombre d'étudiants est devenu de plus en plus restreint. Le deuxième problème que nous avons rencontré était le manque de colaboration de la part des élèves à participer dans une recherche en dehors des heures de cours pour réaliser les activités proposées. C'est pourquoi, nous avons été obligés d'élargir notre éventail en incorporant dans notre protocole non seulement les élèves de 4ème de l'ESO, mais aussi de 3ème et de premier de Batxillerat.

2. 6. PROCÉDURE DE RECUEIL DES DONNÉES

La procédure de recueil des données a été mise en place à travers l'élaboration de trois documents : le premier, une enquête afin d'obtenir toute l'information non mesurable du point de vue empirique; le deuxième, des exercices concernant la compréhension écrite et finalement, des activités concernant la compréhension orale des vidéos.

En ce qui concerne **l'enquête**, les élèves ont répondu à une série de questions afin d'ordonner tous les paramètres qualitatifs et qui peuvent avoir une certaine incidence sur les résultats de notre travail. Ensuite, ils ont lu les trois articles journalistiques en

suivant un ordre préétabli : ils ont commencé par la lecture du texte en italien, ensuite le texte en portugais et finalement, en français. Après la lecture, ils ont répondu à trois blocs de questions concernant chaque article : le premier bloc faisait référence à la compréhension globale du texte ; le deuxième, à la compréhension détaillée et le dernier, aux stratégies d'accès au sens.

Quant à la compréhension générale, cette activité était envisagée pour mettre en lumière la compréhension globale de l'article. L'exercice était formé par une seule question qui consistait à résumer le sujet de l'article en une ou deux lignes.

Quant à la compréhension détaillée, elle nous donnait accès à une information beaucoup plus ciblée concernant une compréhension plus précise du texte. Ce bloc était composé par plusieurs questions sur le contenu du texte prenant comme point de départ le lexique transparent.

Quant aux stratégies d'accès au sens, les élèves devaient expliquer la démarche suivie pour déduire le sens du texte. Ils devaient à mettre en relief la stratégie globale qu'ils pensaient avoir utilisée. Dans ce cas, les réponses étaient guidées à travers un questionnaire à choix multiples, et il y avait également une réponse ouverte au cas où il y aurait d'autres démarches possibles que nous n'avions pas prises en considération.

Ensuite un exercice de traduction de fragments choisis de chaque texte suite à laquelle ils seraient demandés d'expliquer le raisonnement suivi pour les traductions. Dans cette dernière activité, les réponses des élèves seraient ordonnées dans une grille pour mettre en relief la stratégie d'accès au sens utilisée à chaque fois. Néanmoins, il n'a pas été possible de réaliser ce recueil d'explications de la part des élèves car ils n'étaient pas prêts à rester plus longtemps dans le lycée après les cours et surtout après avoir réalisé les activités parce qu'ils étaient fatigués et peu motivés.

Le dernier exercice consistait à travailler les similitudes lexicales entre les trois articles. Un mot leur était proposé en une langue donnée et ils devaient chercher des mots synonymes dans les autres textes afin de compléter la grille qui comprenait des substantifs, des verbes, des articles, etc.

En ce qui concerne la compréhension orale, les élèves étaient censé de répondre à trois types de questions. D'abord, des questions à choix multiples ; ensuite des questions VRAI ou FAUX et finalement une question ouverte où les élèves devaient écrire tout ce

qu’ils avaient compris ce soit des mots, des phrases, etc et mis à part les questions qu’ils avaient répondu.

Au moment de réaliser les activités, chaque sujet a été prié de lire le texte et ensuite répondre aux questions correspondantes suivant cet ordre : d’abord, le texte en italien, ensuite le texte en portugais et finalement le texte en français. La durée de cette activité était libre et la plupart des sujets ont consacré entre une heure et une heure et quarante minutes pour la réaliser. Quant à la compréhension orale, les sujets ont pu entendre chaque vidéo trois fois et répondre ensuite aux questions.

CHAPITRE 3 : RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous nous limiterons à présenter sous forme de grilles les réponses[5] des sujets enquêtés aux questionnaires réalisés à propos de la lecture des textes et de l'audition des enregistrements vidéo.

Tout d'abord, nous allons déceler les résultats obtenus lors de la compréhension écrite que nous diviserons en trois grands blocs : compréhension globale, compréhension détaillée et traduction. Ensuite, nous exposerons les stratégies d'accès au sens que les élèves assurent avoir mis en place et finalement, nous présenterons les données obtenues dans les trois activités de compréhension orale.

3. 1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA COMPRÉHENSION ÉCRITE

En ce qui concerne la **compréhension globale**, les sujets devaient décrire en quelques mots quel était le sujet de chaque article. Etant donné qu'il s'agissait d'un sujet d'actualité comme le clonage, tous les sujets de notre groupe témoin ont bien saisi le sens général des textes. Cependant, la majorité ont résumé différemment le sujet de chacun des textes bien qu'il soit le même ; l'explication nous en est donnée dans le cadre des informations complémentaires que chacun apportait.

[5] En ce qui concerne la transcription des réponses des élèves, nous avons corrigé les fautes d'orthographe mais nous avons gardé les erreurs syntaxiques et de cohérence.

1. ¿CUÁL ES EL TEMA DEL TEXTO?	
SUJETS	**RÉPONSES**
1	“La clonación de 5 embriones humanos”
2	“La clonación de cinco embriones humanos”
3	“Estados Unidos, clonación de cinco embriones humanos”
4	“La clonación de embriones humanos”
5	“Clonación de 5 embriones humanos”
6	“En Estados Unidos clonaron cinco embriones humanos obtenidos de la célula adulta de la piel”
7	“Una clonación de cinco embriones humanos”
8	“Clonación”
9	“Clonación embriones humanos”
10	“Clonar 5 embriones humanos a través de células adultas de la piel”

Tableau 7: Texte en italien

1. ¿CUÁL ES EL TEMA DEL ARTÍCULO?	
SUJETS	**RÉPONSES**
1	“Trata de clonaciones de embriones humanos”
2	“La clonación de embriones a partir de células humanas”
3	“Embriones clonados a partir de células humanas”
4	“La clonación de embriones humanos”
5	“Embriones clonados a partir de células humanas”
6	“Clon de embriones humanos en Estados Unidos”
7	“Clonados embriones a partir de células humanas”
8	“Clonación humana”
9	“La clonación de embriones humanos en los Estados Unidos”
10	“Científicos americanos consiguen clonar a partir de células humanas un embrión humano”

Tableau 8: Texte en portugais

1. ¿CUÁL ES EL TEMA DEL ARTÍCULO?	
SUJETS	**RÉPONSES**
1	“La clonación de embriones humanos en Estados Unidos”
2	“La clonación de embriones humanos en Estados Unidos”
3	“Clonación de embriones humanos en Estados Unidos”
4	“La clonación de embriones humanos”
5	“La clonación de embriones en Estados Unidos”
6	“Clonación de embriones humanos en Estados Unidos”
7	“La clonación de embriones humanos en Estados Unidos”
8	“La clonación”
9	“La clonación de embriones humanos en los Estados Unidos”
10	“Se clonan embriones humanos en Estados Unidos”

Tableau 9: Texte en français

Pour pouvoir être à même de juger de la **compréhension détaillée**, nous avions préparé une série de questions sur chaque texte dont le but était de cerner le niveau de compréhension, mais aussi de découvrir quels étaient les mécanismes d'accès au sens utilisés par nos informants.

D'après les résultats obtenus, nous avons élaboré le tableau suivant où nous pouvons observer le pourcentage de réussite collective et individuelle dans chacun des textes. Nous pouvons ainsi constater, de façon générale, que le texte le plus accessible a été celui en italien, celui-ci obtenant un pourcentage de 80% de réponses correctes, ensuite le texte portugais avec 68% et finalement le texte français avec 60%. En moyenne, les sujets enquêtés ont obtenus 68% de réussite mais si nous examinons les résultats individuels, le sujet nº8 a été le plus performant (93% de réponses correctes) tandis que le nº7 le moins performant (53%). Cependant, aucun sujet ne se situe au-dessous du seuil du 50%.

SUJETS	**POURCENTAGE RÉPONSES CORRECTES**			
	TEXTE ITALIEN	**TEXTE PORTUGAIS**	**TEXTE FRANÇAIS**	**MOYENNE**
1	80%	60%	60%	66%
2	80%	80%	40%	66%
3	70%	60%	90%	73%
4	80%	100%	90%	90%
5	70%	40%	80%	63%
6	90%	60%	20%	56%
7	70%	40%	50%	53%
8	100%	100%	80%	93%
9	80%	60%	60%	66%
10	80%	80%	30%	63%
MOYENNE	80%	68%	60%	68%

Tableau 10 : Pourcentage de réponses correctes dans la compréhension détaillée

A) Compréhension détaillée du texte italien:

1. ¿DÓNDE TIENE LUGAR ESTE PRIMER CASO DE CLONACIÓN HUMANA?	
SUJETS	**RÉPONSES**
1	California o a la universidad de Kyoto de Shinya Yamanaka
2	Ø
3	En el laboratorio coreano Hwang Woo-Suk
4	En Corea
5	Está en Corea, en un laboratorio llamado Hwang Woo-Suk
6	En Estados Unidos
7	Corea, Hwang Woo-Suk
8	América (California)
9	California
10	En el laboratorio de Corea del Sur

2. ¿QUÉ ES EL "STEM CELLS"?	
SUJETS	**RÉPONSES**
1	Una revista científica donde publicaron el artículo
2	Una revista científica
3	Una revista científica
4	Una revista
5	Es una revista científica
6	Una revista
7	La revista científica
8	Una revista científica
9	Una revista científica
10	Una revista científica

3. ¿CUÁNTOS EMBRIONES SE HAN OBTENIDO?	
SUJETS	**RÉPONSES**
1	5
2	Cinco
3	5 embriones
4	5
5	5 embriones
6	Cinco
7	5 embriones
8	5 embriones
9	Cinco
10	5 embriones de 25 óvulos

4. ¿CUÁNTAS MUJERES HAN PARTICIPADO EN ESTE EXPERIMENTO?	
SUJETS	**RÉPONSES**
1	3
2	3 mujeres
3	3 mujeres
4	3
5	3 mujeres
6	3 mujeres
7	3 mujeres
8	3 mujeres
9	Tres
10	3 mujeres

5. ¿HA HABIDO OTROS INTENTOS DE CLONACIÓN? ¿LLEGARON A BUEN TÉRMINO?	
SUJETS	**RÉPONSES**
1	Ø
2	Sí, fue menos significativo
3	Sí, un equipo inglés utiliza el núcleo de una célula adulta para poder clonar
4	Sí, pero no salió bien
5	Sí, un equipo inglés. No porque causa degeneración en un órgano.
6	Sí, sí
7	Del equipo inglés. Sí, a 25 óvulos clonados
8	Sí, el del científico Hwang pero no llegó a buen término
9	Ø
10	Sí, otro más en Inglaterra. No funcionó

B) Compréhension détaillée du texte en portugais:

1. ¿QUÉ NOMBRE RECIBE LA TÉCNICA UTILIZADA PARA LA CLONACIÓN?	
SUJETS	**RÉPONSES**
1	"Un método de transferencia nuclear"
2	" Clonación terapéutica"
3	"Dolly"
4	"Clonagem terapêutica"
5	"Ovelha Dolly"
6	"Lignée continue"
7	"Método de transferencia nuclear"
8	"Clonación terapéutica"
9	"Transferencia nuclear"
10	"Clonación terapéutica"

2. ¿EN QUÉ CONSISTE ESTA TÉCNICA?	
SUJETS	**RÉPONSES**
1	"En duplicar células iguales"
2	" En la crianza de embriones humanos obtenidos a partir de células de individuos humanos"
3	"Consiste en criar embriones humanos obtenidos a partir de células de individuos humanos"
4	"En la creación de embriones humanos obtenidos a partir de células de adultos"
5	" En un método de transparencia nuclear"
6	"Obtener embriones a través de células adultas"
7	Ø
8	"Creación de embriones humanos"
9	"En la creación de embriones humanos a partir de células humanas"
10	Ø

3. ¿CUÁL ES EL ASPECTO POSITIVO QUE SE PUEDE DESTACAR DE ESTA TÉCNICA?	
SUJETS	**RÉPONSES**
1	"Que la gente que n puede tener hijos, podrán con esta técnica"
2	"Que pueden substituir cualquier célula mala y regenerar cualquier tejido u órgano dañado"
3	"Que estas células pueden regenerar cualquier tejido u órgano dañado"
4	"Que pueden substituir cualquier célula y curan el cuerpo. Y curan enfermedades"
5	"Así la gente que no puede tener hijos, así ya puede"
6	"Que tiene la posibilidad de substituir cualquier célula"
7	Ø
8	"Que las células dañadas podrán ser substituidas por otras"
9	Ø
10	"Que tienen el poder de curar enfermedades, regenerar cualquier tejido u órgano dañado…"

4. ¿QUÉ GARATIZÓ EL ÉXITO DEL ESTUDIO?	
SUJETS	**RÉPONSES**
1	“Por la calidad buena del material utilizado”
2	“La clonación de la oveja Dolly”
3	“El ADN”
4	“Gracias a la buena calidad del material utilizado”
5	“ Fue garantizado por el buen uso del material”
6	“Dio paso a un fraude que tuvo lugar en Corea del Sur”
7	“El ADN que era igual que las otras”
8	“La buena calidad del material utilizado”
9	Ø
10	“El buen material utilizado”

5. ¿CUÁNTOS EMBRIONES SOBREVIVIERON A ESTE ESTUDIO	
SUJETS	**RÉPONSES**
1	“cinco”
2	“Cinco embriones”
3	“5 embriones”
4	“5”
5	“5 embriones”
6	“5 embriones”
7	“5 embriones”
8	“Sobrevivieron cinco embriones”
9	“Cinco”
10	“De 21 sólo 5”

C) Compréhension détaillée du texte en français

1. ¿QUÉ HA SUCEDIDO CON LOS CROMOSOMAS QUE CONFORMAN EL NÚCLEO DEL ÓVULO?	
SUJETS	**RÉPONSES**
1	"que el total de cromosomas fue destruido por aspiración"
2	Ø
3	Se destruyeron
4	Son destruidos
5	Se han formado en embriones
6	Fueron destruidos
7	Ø
8	Se han destruido
9	Ha sido destruido
10	Ø

2. ¿CUÁNTOS EMBRIONES SE HAN OBTENIDO?	
SUJETS	**RÉPONSES**
1	Cinco
2	Ø
3	5 embriones
4	5
5	5 embriones
6	29 embriones
7	5 embriones
8	Cinco embriones
9	Cinco
10	5

3. LA TÉCNICA DEL "TRANSFERT NUCLÉAIRE", ¿EN QUÉ TIPO DE CLONACIONES SE UTILIZA?	
SUJETS	**RÉPONSES**
1	En clonaciones de animales
2	En la clonación de animales
3	Se utiliza para clonación animal
4	Para clonar animales
5	Se utiliza para clonar animales
6	En la obtención de células de la piel humana, células adultas
7	Ø
8	Clonaciones de animales
9	Ø
10	Ø

4. ¿CUÁLES SON LOS EQUIPOS CIENTÍFICOS QUE NO HAN CONSEGUIDO ANTERIORMENTE CLONAR EMBRIONES HUMANOS?	
SUJETS	**RÉPONSES**
1	FIV
2	Advanced cell therapeutics y el científico coreano Hwang Woo-Suk.
3	ADvanced cell therapeutics y Hiodrag Stojkovic
4	Hwang Woo
5	Hwang Woo-Suk y Advanced Cell Therapeutics
6	Miodrag Stojkovic (university)
7	Corea, Hwang Woo-Suk
8	Advanced Cell Therapeutics y Hwang Woo-Suk
9	El grupo Advanced Cell Therapeutics (2004) y el equipo de Hwang Woo-Suk (2005)
10	Corea del Sur

5. ¿QUÉ TIPO DE CÉLLULAS FACILITAN LA TÉCNICA DE LA CLONACIÓN?	
SUJETS	**RÉPONSES**
1	Ø
2	Las de los animales
3	Las células de la piel adulta
4	A partir de células “prélevées »
5	Células de la piel de gente adulta
6	Células fabricadas (fertilización in Vitro)
7	Células de la piel
8	Células madre
9	Ø
10	Las células madre

En ce qui concerne l'exercice de **traduction** et comme nous pouvons observer dans les tableaux ci-après (tableaux 12, 13 et 14), le pourcentage de réponses correctes diminue considérablement. La traduction des mots du portugais a obtenu un taux de 44% de réussite, la traduction de l'italien un 33% et finalement, les résultats les plus bas sont ceux de la traduction du français, 21%. En termes généraux, la moyenne de réponses correctes des sujets enquêtés se situe à un seuil de réponses correctes de 32%, donc en-dessous du seuil limite de choix aléatoire.

SUJETS	**POURCENTAGE RÉPONSES CORRECTES**			
	TRADUCTION ITALIEN	**TRADUCTION PORTUGAIS**	**TRADUCTION FRANÇAIS**	**MOYENNE**
1	40%	10%	5%	18%
2	27%	40%	15%	27%
3	12%	35%	15%	20%
4	27%	45%	10%	27%
5	62%	45%	20%	42%
6	35%	45%	20%	33%
7	10%	20%	10%	13%
8	45%	90%	55%	63%
9	20%	40%	40%	33%
10	52%	70%	20%	47%
MOYENNE	33%	44%	21%	32%

Tableau 11 : Pourcentage de réponses correctes dans l'exercice de traduction

	SUJET nº1	SUJET nº 2	SUJET nº3	SUJET nº 4	SUJET nº 5	SUJET nº 6	SUJET nº 7	SUJET nº 8	SUJET nº 9	SUJET nº 10
1. scienziato truffaldino	Científico mentiroso	Científico corrupto	Ø	Científico …	Científico	Cienciado	Ø	Científico	Ø	Ø
2. capo dell'équipe	Cabeza del equipo	Jefe del equipo	El jefe del equipo	El que manda más del equipo	Jefe del equipo	Capitán del equipo	El jefe del equipo	Jefe del equipo	Jefe del equipo	Jefe del equipo
3. la noticia non ha scaldato la comunità degli esperti	La noticia nos ha fastidiado a la comunidad de científicos	La noticia no ha …	La noticia escaldó a los ciudadanos	Ø	La noticia no ha creado escándalo en la comunidad	La noticia no ha escandalizado la comunidad del experto	Ø	La noticia no la han sacado de la comunidad de expertos	Ø	La noticia no ha sobresaltado a la comunidad de expertos
4. Ormai abbiamo trovato	… había encontrado	Ø	Cuando lo encontraron	Ø	Nunca habíamos encontrado	Nunca habíamos encontrado	Ø	Nunca habíamos encontrado	Ø	Nunca habíamos encontrado
5. alcuni esperimenti sono riusciti	Algún experimento…	Ø	Ø	Ø	Algún experimento no resucita	Para devolver el chico de la célula adulta	Ø	Algún experimento solo	Ø	Algunos experimentos son un riesgo
6. far tornare "bambine" delle cellule adulte	Volvió « chico » de la célula adulta	Se volverá niño cuando sea una célula adulta	Volverán a usar una célula de una mujer	Hace "niño" de la célula adulta	Hace volver "niño" de la célula adulta	Una vez	Ø	Crearon un niño con células adultas	Ø	Crear "niños" de células adultas
7. a volte	A la vuelta	Ø	De nuevo	Vuelta	Vuelta	Ø	Ø	Ø	Ø	Ha vuelto
8. altrettante	Alternando	Ø	Alterar	Ø	Otra	Ø	Ø	Ø	Ø	Otras tantas
9. e invece	I Invento	I Invento	Logro	Ø	I invencible	Ø	Ø	Ø	En vez	El invento
10. Nessun altro grupo	… otro grupo	Son de otro grupo	Ø	Otro grupo	Ningún otro grupo	Ningún otro grupo	Ø	Ø	Ningún otro grupo	Otro grupo

Tableau 12 : Traduction du texte en italien

	SUJET nº1	SUJET nº 2	SUJET nº3	SUJET nº 4	SUJET nº 5	SUJET nº 6	SUJET nº 7	SUJET nº 8	SUJET nº 9	SUJET nº 10
1. criaçao de embrioes humanos	Creación de embriones humanos	Crianza de embriones humanos	Criaron embriones humanos	Crear embriones humanos	Crianza de embriones humanos	Creación de embriones humanos	Criado embriones humanos	Creación de embriones humanos	Creación de embriones humanos	Creación de embriones humanos
2. têm a potencialidade de	La potencialidade de	Tienen el potencial de	Tenemos la potencialidad de	Tienen posibilidades de	Tenemos una potencialidad de	Tienen la posibilidad de	"tema a" potencialidades	Tienen la capacidad de	Ø	Tienen el poder/potencial de
3. doenças	Docencias	Dolencias	Enfermedades	Enfermedades	Enfermedades	Creencias	Ø	Dolencias	Enfermedades	Enfermedades
4. depois	Depósito	Depósito	Después	Después	Después	Después	Ø	Después	Después	Después
5. avaliar	Ø	Evaluar	Evaluar	Evaluar	Evaluar	Evaluar	Evaluar	Evaluar	Ø	Ø
6. dador	Ø	Ø	Datos	Ø	De la otra	Parecidas	Ø	Donantes	Donante	Ø
7. colher	Ø	Crear	Curar	Ø	Coger	Dar	Coger	Coger	Ø	Coger
8. outrora	Otra	Ø	Científico	Ø	Se había	Ø	Ø	Ø	Ø	Otra
9. ter	Ø	Haber	A verlo	Ø	A verlo	Ser	Tener	Haber	Ø	Haber
10. de facto	Defecto	De factor	De verdad	Ø	De verdad	De hecho	Efectivos	De hecho	Ø	En efecto

Tableau 13 : Traduction du texte en portugais

	SUJET nº1	SUJET nº 2	SUJET nº3	SUJET nº 4	SUJET nº 5	SUJET nº 6	SUJET nº 7	SUJET nº 8	SUJET nº 9	SUJET nº 10
1. succès	sucedido	suceso	suceso	suceso	Suceso	Suceso	Suceso	Ø	Éxito	Sucedido
2. chercheurs	Ø	Científicos	Clonados	Buscar	Cualquier hora	científicos	Mirar	Científicos	Investigadores	Científicos
3. ce dernier	Ø	Ø	Este último	Ø	El día siguiente	Una farsa	Ø	Ø	Este último	Ø
4. prélevées	prelevante	Ø	prevé	Ø	Prelavo	Fabricadas	Ø	Extraidos	Ø	Ø
5. sans contrepartie financière	Sanas cooperaciones financieras	Ø	Ø	Ø	Contrapartida financiera	Complicación financiera	Ø	… contrapartida financiera	Ø	Ø
6. trois jeunes femmes donneuses	Tres mujeres femeninas jóvenes	Tres chicas jóvenes danesas	Tres mujeres jóvenes danesas	Tres mujeres jóvenes danesas	3 jóvenes mujeres danesas	Tres genes de células madre	Tres mujeres jóvenes donantes	Tres jóvenes chicas donantes	Tres jóvenes donantes	3 mujeres jóvenes
7. soit par … soit par…	Siete pares, siete pares	Ø	Ø	Ø	Por … por…	Son para	Ø	Ø	Ø	Por una parte, por otra…
8. en lignée continue	A continuación	En línea continua	En línea contínua	En línea contínua	En línea continua	… continuan	En línea continua	Continuar desarrollando	Ø	Ø
9. cellules souches	Células…	Ø	Células de sangre	Células…	Células…	Células madre	Células …	Células madre	Ø	Células muertas
10. site	sitio	sitio	sitio	Red de internet	Cita en internet	hecho	Mirar, sitar	Web	Ø	Dirección

Tableau 14 : Traduction du texte en français

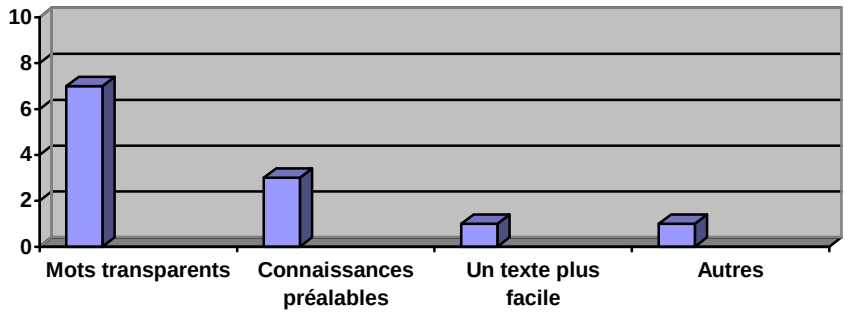
En ce qui concerne les **stratégies d'accès au sens**, nous avons demandé aux sujets quelle démarche avaient-ils suivi pour comprendre les textes. Quatre options leur ont été proposées : a) la transparence lexicale, b) les connaissances préalables, c) la lecture d'un autre texte et d) autres. Ils devaient répondre à cette question suite à la lecture de chacun des textes afin d'observer s'il y avait des différences selon le niveau de difficulté des articles.

D'après les réponses des sujets, la plupart des enquêtés ont assuré que leur cheminement au moment de faire face à la lecture d'un texte dans une langue romane inconnue a été guidé essentiellement par la **transparence lexicale**. En tout état de cause, nous pouvons signaler **l'analogie** comme **principal mécanisme cognitif** d'accès au sens, du moins dans le contexte de notre expérience.

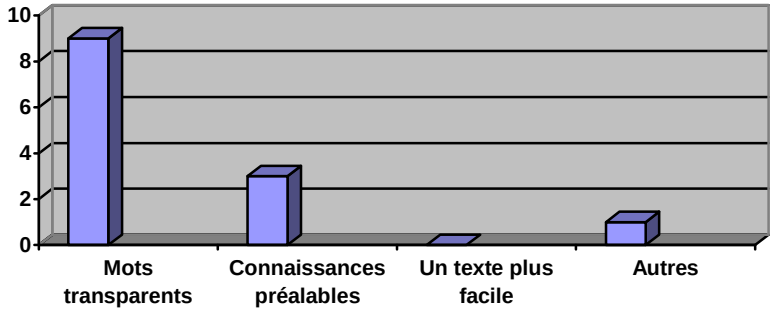
Deuxièmement, nous pouvons constater que les **connaissances préalables** sur le sujet en question a facilité la compréhension. Etant donné qu'il s'agit d'un sujet d'actualité, il est fort probable qu'à un moment donné ils puissent avoir entendu parler du clonage.

En troisième lieu, les réponses varient selon les textes et les langues dans lesquels ils sont écrits. Quant au texte en italien, le sujet nº8 assure s'être appuyé sur ce qu'il avait appréhendé lors de la lecture du texte en portugais. Le sujet nº6 assure que lors de la lecture des trois textes, il s'est basé exclusivement sur le contexte sémantico-syntaxique.

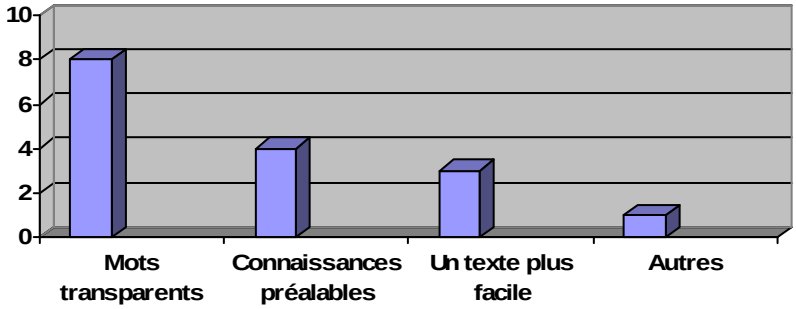
Quant aux stratégies utilisées pour faire face à la lecture du texte en français, trois sujets ont assuré avoir pris comme modèle un des autres textes lus préalablement, mais ils n'ont pas indiqué lequel si l'italien ou le portugais.



Graphique 1 : Stratégies d'accès au sens (Texte italien)



Graphique 2 : Stratégies d'accès au sens (Texte portugais)



Graphique 3 : Stratégies d'accès au sens (Texte français)

3. 2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA COMPRÉHENSION ORALE

Les activités proposées pour la **compréhension orale** comprenaient trois types d'exercices :

- le premier, des questions à choix multiples (**QCM**) ;
- le deuxième, des questions **VRAI ou FAUX**
- et le dernier consistait en une **question ouverte** où les élèves étaient censés d'écrire tous les mots ou phrases qu'ils avaient compris lors de l'écoute de l'enregistrement.

Nous pouvons observer dans le tableau ci-après que le niveau de compréhension orale varie selon la langue cible. L'enregistrement en italien a atteint un taux de compréhension de 96% : c'est la langue la plus accessible au niveau oral pour un hispanophone; on pourrait même affirmer que si nous avions fait le même test en langue maternelle, nous aurions obtenu des résultats similaires, voire inférieurs. En deuxième lieu et avec une différence en pourcentage de 20%, nous retrouvons le portugais dont le degré de compréhension atteint 77% et finalement, en dessous de ce pourcentage, le français n'obtient que 51%, avec, malgré deux bonnes performances, des valeurs très inférieures au seuil de confiance

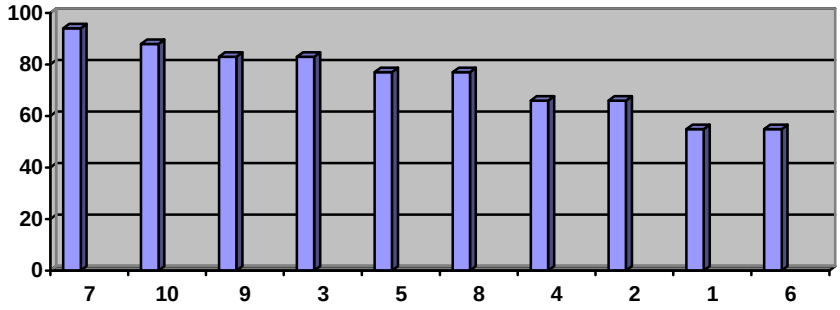
.

SUJET	VIDÉO EN ITALIEN	VIDÉO EN PORTUGAIS	VIDÉO EN FRANÇAIS	MOYENNE
1	66%	83%	16%	55%
2	100%	83%	16%	66%
3	100%	66%	83%	83%
4	100%	66%	33%	66%
5	100%	83%	50%	77%
6	83%	49%	33%	55%
7	100%	83%	100%	94%
8	100%	100%	33%	77%
9	100%	83%	66%	83%
10	100%	83%	83%	88%
MOYENNE	96%	77%	51%	74%

Tableau 15 : Résultats de la compréhension orale

Ces résultats coïncident avec les données se rapportant au **degré d'évolution** des langues romanes par rapport au latin (cf. : § langues romanes) d'après lequel l'italien (12%) et l'espagnol (20%) sont les langues les plus proches suivies du portugais (31%) et enfin du français (44%).

Quant au **degré de performance**, la moyenne tous sujets confondus des enquêtés se situe au 74%, mais le sujet le plus performant est le nº7 avec un 94% de réussite suivi de très près du nº10 avec un 88%. En revanche, les moins performants sont le nº1 et le nº6 avec un pourcentage qui se situe à la limite du « seuil de performance », 55%.



Graphique 4 : Degré de performance individuelle dans la compréhension orale

3. 2. 1. Présentation des résultats de la vidéo en italien

a. Questions à choix multiples

Cette première activité a obtenu de bons résultats dans l'ensemble des locuteurs car 93,3% des réponses ont été correctes face à 6,7% d'erreur. Tous les locuteurs ont répondu correctement aux questions sauf le locuteur nº1 qui a répondu erronément aux deux premières questions.

QUESTIONS À CHOIX MULTIPLES					
SUJETS	**QUESTIONS**	**RÉPONSES**	**SUJETS**	**QUESTIONS**	**RÉPONSES**
1	Q. nº1	F	**6**	Q. nº1	V
	Q. nº2	F		Q. nº2	V
	Q. nº3	V		Q. nº3	V
TOTAL	33,3%		**TOTAL**	100%	
2	Q.nº1	V	**7**	Q. nº1	V
	Q. nº2	V		Q. nº2	V
	Q. nº3	V		Q. nº3	V
TOTAL	100%		**TOTAL**	100%	
3	Q.nº1	V	**8**	Q. nº1	V
	Q. nº2	V		Q. nº2	V
	Q. nº3	V		Q. nº3	V
TOTAL	100%		**TOTAL**	100%	
4	Q.nº1	V	**9**	Q. nº1	V
	Q. nº2	V		Q. nº2	V
	Q. nº3	V		Q. nº3	V
TOTAL	100%		**TOTAL**	100%	
5	Q.nº1	V	**10**	Q.nº1	V
	Q. nº2	V		Q. nº2	V
	Q. nº3	V		Q. nº3	V
TOTAL	100%		**TOTAL**	100%	

b. Questions vrai ou faux

Dans ce deuxième exercice, 96,6% des réponses sont correctes face au 3,4% des réponses incorrectes, erreur commise par le sujet nº6.

QUESTIONS VRAI OU FAUX					
SUJETS	**QUESTIONS**	**RÉPONSES**	**SUJETS**	**QUESTIONS**	**RÉPONSES**
1	Q. nº1	V	**6**	Q. nº1	V
	Q. nº2	V		Q. nº2	F
	Q. nº3	V		Q. nº3	V
TOTAL	100%		**TOTAL**	66,6%	
2	Q.nº1	V	**7**	Q. nº1	V
	Q. nº2	V		Q. nº2	V
	Q. nº3	V		Q. nº3	V
TOTAL	100%		**TOTAL**	100%	
3	Q.nº1	V	**8**	Q. nº1	V
	Q. nº2	V		Q. nº2	V
	Q. nº3	V		Q. nº3	V
TOTAL	100%		**TOTAL**	100%	
4	Q.nº1	V	**9**	Q. nº1	V
	Q. nº2	V		Q. nº2	V
	Q. nº3	V		Q. nº3	V
TOTAL	100%		**TOTAL**	100%	
5	Q.nº1	V	**10**	Q.nº1	V
	Q. nº2	V		Q. nº2	V
	Q. nº3	V		Q. nº3	V
TOTAL	100%		**TOTAL**	100%	

c. Tu as compris d'autres mots ?

Dans cette dernière activité, les élèves devaient écrire tous les mots qu'ils avaient compris lors de l'écoute de l'enregistrement et dans le tableau ci-après, nous avons reporté les réponses qu'ils ont données. S'agissant de code oral, donc de production en synchrone, s'agissant donc d'un exercice qui requiert une bonne mémoire à court terme pour capter les images acoustiques et une bonne mémoire à long terme pour être capable de restituer en partie les items lexicaux entendus et compris, nous nous considérons que l'exercice était difficile. Nous ne sommes pas sure que nous ayons obtenu des réponses plus abondantes en langue maternelle.

TU AS COMPRIS D'AUTRES MOTS ?	
SUJETS	**RÉPONSES**
1	- escucha música - toca la guitarra - tiene novia
2	- llueve molto - molto bone en moi periodo de la meva vida - contento que mio ragazza venga a verme
3	- buenos días - arrivederci
4	adiós (arrivederci)
5	- isola - il medano, llove molto - sono contento - ragatza
6	- tiene una novia que espera que lo venga a ver - donde vive llueve mucho - está contento (felice) - toca la guitarra
7	- clarinete - guitarra - buenos días
8	- guitarra - en una parte de la isla llueve mucho pero donde él está hace sol, por eso está moreno
9	- estudia música - piano, clarinete, guitarra
10	- Molto - Sole - Vita - Ragazza - arrivederci - giorno - anno - mea - deserto - periodo de la me avita - a presto

3. 2. 1. Présentation des résultats de la vidéo en portugais

a. Questions à choix multiples

Dans ce deuxième exercice, 96,6% des réponses sont correctes face à 3,4% des réponses incorrectes, erreur commise par le sujet nº6. Là aussi, ce pourcentage peut être considéré comme résiduelle, et ce, toujours dans une optique de calcul objective de présentation des résultats et non de discussion des résultats

QUESTIONS À CHOIX MULTIPLES					
SUJETS	**QUESTIONS**	**RÉPONSES**	**SUJETS**	**QUESTIONS**	**RÉPONSES**
1	Q. nº1	V	**6**	Q. nº1	F
	Q. nº2	V		Q. nº2	V
	Q. nº3	V		Q. nº3	V
TOTAL	100%		**TOTAL**	66,6%	
2	Q.nº1	V	**7**	Q. nº1	V
	Q. nº2	V		Q. nº2	V
	Q. nº3	V		Q. nº3	V
TOTAL	100%		**TOTAL**	100%	
3	Q.nº1	V	**8**	Q. nº1	V
	Q. nº2	V		Q. nº2	V
	Q. nº3	V		Q. nº3	V
TOTAL	100%		**TOTAL**	100%	
4	Q.nº1	V	**9**	Q. nº1	V
	Q. nº2	V		Q. nº2	V
	Q. nº3	V		Q. nº3	V
TOTAL	100%		**TOTAL**	100%	
5	Q.nº1	V	**10**	Q.nº1	V
	Q. nº2	V		Q. nº2	V
	Q. nº3	V		Q. nº3	V
TOTAL	100%		**TOTAL**	100%	

b. Questions vrai ou faux

Dans cet exercice, le nombre d'erreur augmente par rapport à la question précédente. Le pourcentage de réponses correctes est de 60% et uniquement le sujet nº8 a répondu correctement à toutes les questions formulées.

QUESTIONS VRAI OU FAUX					
SUJETS	**QUESTIONS**	**RÉPONSES**	**SUJETS**	**QUESTIONS**	**RÉPONSES**
1	Q. nº1	F	**6**	Q. nº1	F
	Q. nº2	V		Q. nº2	F
	Q. nº3	V		Q. nº3	V
TOTAL	66,6%		**TOTAL**	33,3%	
2	Q.nº1	F	**7**	Q. nº1	V
	Q. nº2	V		Q. nº2	F
	Q. nº3	V		Q. nº3	V
TOTAL	66,6%		**TOTAL**	66,6%	
3	Q.nº1	F	**8**	Q. nº1	V
	Q. nº2	F		Q. nº2	V
	Q. nº3	V		Q. nº3	V
TOTAL	33,3%		**TOTAL**	100%	
4	Q.nº1	F	**9**	Q. nº1	F
	Q. nº2	F		Q. nº2	V
	Q. nº3	V		Q. nº3	V
TOTAL	33,3%		**TOTAL**	66,6%	
5	Q.nº1	F	**10**	Q.nº1	F
	Q. nº2	V		Q. nº2	V
	Q. nº3	V		Q. nº3	V
TOTAL	66,6%		**TOTAL**	66,6%	

c. Tu as compris d'autres mots ?

Ici, tous les élèves ont écrit des mots ou bien des phrases qu'ils avaient compris. Il est curieux de constater une typologie différenciée de locuteurs, les uns plus analytiques qui ciblent des items lexicaux, les autres plus synthétiques qui veulent rendre compte au moins d'une partie de « l'histoire ». Le sujet nº9 n'a rien écrit sur des informations qu'il aurait pu extraire par lui-même. Étant donné que c'est un cas isolé, on peut penser à un effet de lassitude.

TU AS COMPRIS D'AUTRES MOTS ?	
SUJETS	**RÉPONSES**
1	- le gusta mucho Catalunya porque se siente más libre aquí que en Brasil
2	- espero conocer muchos lugares
3	- Barcelona le parece bellísima, - estudia en Barcelona - Catalunya es muy diferente a su país - llegar a Brasil y contar muchas cosas a sus amigos
4	- completamente diferente a mi país y cuesta mucho - espero conocer otros lugares
5	- du meu pais - mucho bien - oi - conocer - bellísima - e completamente - tempo - inda
6	- tiene 18 años - está estudiando en Barcelona - ha conocido la diferencia de su país a aquí - quiere llegar a su país y contarle muchas historias a sus amigos
7	- es muy diferente de su país - quería conocer Barcelona y otros países - en Brasil se siente libre - quiere estudiar psicología pero no está segura - conocer muchos lugares y contar muchas historias
8	- tiene 18 años - cuando vuelva a su país podrá contarle muchas historias a sus amigos
9	
10	- muito - ben - espero - ciao

3. 2. 1. Présentation des résultats de la vidéo en français

a. Questions à choix multiples

Dans cette activité, nous retrouvons une réussite de 70% de réponses correctes et contrairement aux autres textes, nous trouvons des réponses en blanc.

QUESTIONS À CHOIX MULTIPLES					
SUJETS	**QUESTIONS**	**RÉPONSES**	**SUJETS**	**QUESTIONS**	**RÉPONSES**
1	Q. nº1	V	**6**	Q. nº1	V
	Q. nº2	Ø		Q. nº2	V
	Q. nº3	Ø		Q. nº3	F
TOTAL	33,3%		33,3%	66,6%	
2	Q.nº1	V	**7**	Q. nº1	V
	Q. nº2	Ø		Q. nº2	V
	Q. nº3	Ø		Q. nº3	V
TOTAL	33,3%		33,3%	100%	
3	Q.nº1	V	**8**	Q. nº1	V
	Q. nº2	V		Q. nº2	Ø
	Q. nº3	V		Q. nº3	V
TOTAL	100%		**TOTAL**	66,6%	
4	Q.nº1	V	**9**	Q. nº1	V
	Q. nº2	V		Q. nº2	Ø
	Q. nº3	Ø		Q. nº3	Ø
TOTAL	66,6%		66,6%	33,3%	
5	Q.nº1	V	**10**	Q.nº1	V
	Q. nº2	V		Q. nº2	V
	Q. nº3	V		Q. nº3	V
TOTAL	100%		**TOTAL**	100%	

b. Questions vrai ou faux

Le pourcentage de réussite dans cette activité se situe à un niveau très faible de compréhension : 23% et nous retrouvons davantage de questions en blanc, qui est la preuve que le document français est resté opaque et incompris.

QUESTIONS VRAI OU FAUX					
SUJETS	**QUESTIONS**	**RÉPONSES**	**SUJETS**	**QUESTIONS**	**RÉPONSES**
1	Q. nº1	Ø	**6**	Q. nº1	F
	Q. nº2	Ø		Q. nº2	F
	Q. nº3	Ø		Q. nº3	F
TOTAL	0%		**TOTAL**	0%	
2	Q.nº1	Ø	**7**	Q. nº1	V
	Q. nº2	Ø		Q. nº2	V
	Q. nº3	Ø		Q. nº3	V
TOTAL	0%		**TOTAL**	100%	
3	Q.nº1	V	**8**	Q. nº1	Ø
	Q. nº2	V		Q. nº2	Ø
	Q. nº3	F		Q. nº3	Ø
TOTAL	66,6%		**TOTAL**	0%	
4	Q.nº1	F	**9**	Q. nº1	V
	Q. nº2	F		Q. nº2	V
	Q. nº3	Ø		Q. nº3	V
TOTAL	0%		**TOTAL**	100%	
5	Q.nº1	F	**10**	Q.nº1	V
	Q. nº2	F		Q. nº2	V
	Q. nº3	F		Q. nº3	F
TOTAL	0%		**TOTAL**	66,6%	

c. Tu as compris d'autres mots ?

Dans cette dernière activité, 8 élèves sur 10 ont écrit des mots isolés qu'ils avaient cru comprendre et qui, cependant, ne leur a pas permis de comprendre le sens général du discours.

TU AS COMPRIS D'AUTRES MOTS ?	
SUJETS	**RÉPONSES**
1	
2	
3	- habla español, catalán, francés e inglés un poco - se ha adaptado a vivir en Cataluña
4	- es profesor de francés - departement - s'appelle Eric Martin - histoire française - mon père - la musique - habla catalán, castellano, un poco de inglés, francés, ruso y alemán
5	- blonde - je parle - université - catalan, espagnol, francés, alemán, ruso
6	- habla castellano, francés, catalán - estuvo en Barcelona
7	- habla francés, español, catalán, un poco de inglés y ruso - da clases de traducción y filología
8	- habla castellano y catalán
9	- habla catalán, castellano, inglés, alemán y ruso - su abuelo era ruso - se fue por la revolución
10	- bonjour - je m'appelle - oui - sui associé - écouté - espagnole - avec - musique - catalogne

CHAPITRE 4 : DISCUSSION

L'objectif de notre recherche était de tenter de relever les **mécanismes** mis en place par les sujets enquêtés afin d'avoir accès à la compréhension d'un enregistrement sonore et d'un document écrit dans une langue romane inconnue. C'est pourquoi, nous prêterons une attention particulière aux résultats obtenus afin de relever s'il peut y avoir des différences significatives entre la compréhension orale et la compréhension écrite.

Par ailleurs, notre échantillon étant constitué par des sujets possédant un bagage langagier dans deux langues romanes (espagnol-catalan) comme langue maternelle et langue seconde dont certains apprenant le français comme deuxième langue étrangère, nous essayerons de rendre compte de la répercussion que pourrait avoir la connaissance d'une troisième langue romane dans la compréhension des textes dans d'autres langues romanes inconnues.

Néanmoins, toutes les opérations menées à terme par notre groupe témoin ne peuvent pas être expliquées du point de vue de l'influence de l'espagnol et du catalan en tant que langue maternelle et seconde ou du point de vue de l'influence d'une troisième langue romane puisque d'autres **variables** « d'ordre personnel mais aussi situationnel, textuel, discursif, etc » (cf. MOIRAND. S ; 1990) influencent nos données. Par conséquent, un éventail de variables d'ordre divers tels que le contact avec les langues romanes, les connaissances préalables ou le niveau socioculturel peuvent perturber les résultats.

Tout d'abord, nous ferons une **analyse qualitative** des résultats obtenus en mettant l'accent sur le niveau de compréhension atteint par notre échantillon et en tenant compte de toute une série de variables d'ordre divers que nous exposerons par la suite. Finalement, **l'analyse quantitative** nous donnera une vision plus empirique grâce aux données

Finalement, nous ferons une comparaison entre les résultats obtenus lors de la compréhension orale et de la compréhension écrite afin de relever si des mécanismes différents sont mis en place pour l'accès au sens de l'oral et de l'écrit.

4. 1. ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES

4. 1. 1. Compréhension écrite

4. 1. 1. 1. Rapport entre le temps investi et les résultats

Dans le tableau ci-dessous, nous avons mis en relief le temps que nos sujets ont consacré à la lecture des trois textes et à la réalisation des activités correspondantes : compréhension détaillée et traduction. Nous pourrons ainsi estimer la performance individuelle des sujets par rapport au temps investi.

SUJETS	TEMPS INVESTI (lecture silencieuse et réalisation des activités)	Pourcentage de réponses correctes texte italien	Pourcentage de réponses correctes texte portugais	Pourcentage de réponses correctes texte français	MOYENNE	Pourcentage réponses correctes traduction italien	Pourcentage réponses correctes traduction portugais	Pourcentage réponses correctes traduction français	MOYENNE	TOTAL
Nº1	1h35	80%	60%	60%	66%	40%	10%	5%	18%	42%
Nº2	1h35	80%	80%	40%	66%	27%	40%	15%	27%	46%
Nº3	1h30	70%	60%	90%	73%	12%	35%	15%	20%	46%
Nº4	1h10	80%	100%	90%	90%	27%	45%	10%	27%	58%
Nº5	1h30	70%	40%	80%	63%	62%	45%	20%	42%	52%
Nº6	1h40	90%	60%	20%	56%	35%	45%	20%	33%	44%
Nº7	1h30	70%	40%	50%	53%	10%	20%	10%	13%	33%
Nº8	2h15	100%	100%	80%	93%	45%	90%	55%	63%	78%
Nº9	1h45	80%	60%	60%	66%	20%	40%	40%	33%	49%
Nº10	1h40	80%	80%	30%	63%	52%	70%	20%	47%	55%
MOYENNE	1h41	80%	68%	60%	69%	33%	44%	21%	32%	50%

Tableau 16 : Rapport entre le temps investi pour la réalisation de la lecture et des activités et les résultats obtenus

Nous avons signalé dans le tableau ci-après et en suivant un ordre décroissant le rapport entre le temps investi par chaque sujet à la lecture et à la réalisation des activités et les résultats globaux obtenus dans les épreuves. Nous pouvons ainsi constater que le **temps consacré** peut être un **facteur incident** dans la compréhension, mais **pas décisif**.

Le sujet nº8 est celui qui a consacré le plus de temps -2h15- à la lecture et à la réalisation des activités obtenant ainsi le meilleur résultat de notre groupe témoin -93% -. En revanche, les sujets nº10 et nº6 y ont consacré 1h40 obtenant de très bas résultats -63% et 56% respectivement-. Néanmoins, le sujet nº4 est celui qui a consacré le moins de temps à la lecture et aux activités -1h10- et il a obtenu le deuxième meilleur résultat (90%). C'est pourquoi, nous pouvons signaler que le temps investi peut avoir une incidence relative sur les résultats en favorisant la compréhension quoique d'autres facteurs qui nous échappent puissent avoir une incidence décisive comme la concentration, la motivation et même l'intelligence linguistique.

SUJETS	TEMPS INVESTI	POURCENTAGE TOTAL DE RÉPONSES CORRECTES
Nº8	2h15	93%
Nº4	1h10	90%
Nº3	1h30	73%
Nº9	1h45	66%
Nº1	1h35	66%
Nº2	1h35	66%
Nº5	1h30	63%
Nº10	1h40	63%
Nº6	1h40	56%
Nº7	1h30	53%

Tableau 17 : Classement de l'échantillon par ordre décroissant de performance selon le temps investi

4. 1. 1. 2. Rapport entre les élèves qui étudient français et ceux qui ne l'étudient pas

Le statut du français, dans la plupart des collèges catalans, a un caractère facultatif et, en l'occurrence, le collège des sujets de notre échantillon offre le français comme « **crèdit variable** »[6]. Les crédits variables sont des matières facultatives qui ont pour but d'approfondir, d'initier ou de renforcer les capacités et les connaissances des élèves dans un domaine précis. Le français est donc une matière facultative que les élèves peuvent choisir ou pas en fonction de leurs intérêts.

Notre échantillon est constitué par six sujets apprenant le français comme deuxième langue étrangère et quatre élèves sans notions de français et même d'aucune autre langue étrangère outre l'anglais qui est la première langue étrangère des élèves (à l'exception du sujet nº9 qui a étudié le français pendant une année).

Dans cet établissement, les élèves de 4ème de l'ESO (sujets nº3, 4, 5 et 7) ont commencé à apprendre le français en 2ème de l'ESO et ils ont été obligés de suivre une continuité, c'est-à-dire, d'étudier le français jusqu'à la fin de l'ESO, en 4ème, ce qui représente un total de 9 crédits (35h par crédit). Par contre, les élèves de 3ème de l'ESO ont commencé à étudier le français pendant l'année scolaire 2007-2008 en réalisant 3heures de cours par semaine, ce qui représente 3 crédits et par conséquent, à la fin de l'ESO, ils auront réalisé 6 crédits. Dans le tableau ci-dessous, nous présentons la distribution des heures de français à l'ESO, le nombre total de crédits et le nombre total d'heures de cours.

GROUPES	HEURES/SEMAINE	TRIMESTRES	Nº TOTAL DE CRÉDITS	Nº TOTAL D'HEURES DE FRANÇAIS
4ème de l'ESO	3	3 x 3 années	9	315
3ème de l'ESO	3	3	3	105

Tableau 18 : Distribution des heures de français

[6] Matière optionnelle

Pour ce qui est du sujet de notre étude, F. J. Meibner a bien signalé que « *la méthode intercompréhensive aide précisément à former la compétence plurilingue en* ***établissant et thématisant des liens entre les langues déjà connues et la langue-cible*** ». C'est pourquoi, l'intercompréhension est la meilleure façon d'atteindre le plurilinguisme mais pour ce faire, tout le répertoire linguistique possédant le sujet doit être mis en oeuvre lors de la lecture d'un texte dans une langue étrangère inconnue. Par conséquent, nous pourrions souligner que les sujets ayant comme langue maternelle et deuxième langue des langues romanes (espagnol-catalan) et ayant une compétence partielle dans une troisième langue romane (le français) devraient obtenir des niveaux de compréhension supérieurs par rapport aux élèves qui ne disposent pas d'une connaissance même réduite dans une troisième langue romane.

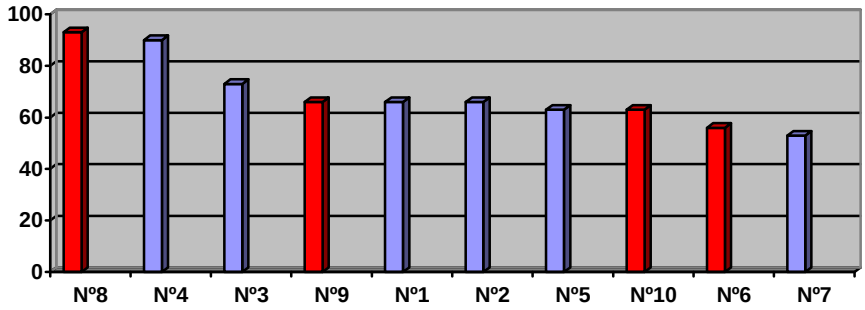
Contrairement à ce que nous venons de commenter et comme nous pouvons observer dans les tableaux ci-après, les résultats entre les sujets apprenant une troisième langue romane et ceux qui n'en ont pas de notions ne sont pas significatifs. La moyenne obtenue lors de la lecture de tous les textes par les sujets apprenant le français se situe à 68% tandis que la moyenne des sujets qui n'ont pas de connaissances dans une troisième langue romane se situe à 69%.

SUJETS APPRENANT LE FRANÇAIS	**RÉSULTATS DANS LES ÉPREUVES**
Nº1	66%
Nº2	66%
Nº3	73%
Nº4	90%
Nº5	63%
Nº7	53%
MOYENNE	68%

SUJETS SANS NOTIONS DE FRANÇAIS	**RÉSULTATS DANS LES ÉPREUVES**
Nº6	56%
Nº8	93%
Nº9	66%
Nº10	63%
MOYENNE	69%

Si nous observons les résultats individuellement, nous pouvons constater que le niveau de compréhension du sujet nº8 est supérieur à la moyenne et les résultats des sujets nº9 et nº10 se trouvent dans la moyenne tandis que les résultats du sujet nº6 sont sensiblement inférieurs. La performance des sujets nº6, 8, 9 et 10 –sans connaissance d'une troisième langue romane- dépasse le seuil qui résulterait de réponses aléatoires (+ de 50%). Le sujet nº8 est celui qui atteint le meilleur niveau de compréhension écrite et le nº9 se situe en quatrième position avec 66% de réussite. Bien que les sujets nº10 et nº6 obtiennent des scores sensiblement inférieurs à la moyenne -63% et 56% respectivement- leur performance est supérieur à 50%.

La représentation ci-après permet de mettre en évidence que le niveau de compréhension des sujets qui ne connaissent pas une troisième langue romane n'est pas inférieur à la moyenne du groupe.



Graphique 2 : Classement échantillon par ordre décroissant de performance

La constatation que nous venons de faire s'explique par le fait que, contrairement à ce que soutient le Conseil de l'Europe, les connaissances des langues acquises sont classées « dans des **compartiments séparés** » et donc, avoir des connaissances du français ne suppose pas un avantage pour les élèves qui l'étudient par rapport à ceux dont le bagage de connaissance linguistique est plus réduit. Les sujets enquêtés ne sont pas capables de mettre en rapport les systèmes de langues, mais ils se basent uniquement sur les connaissances qu'ils possèdent de leur langue maternelle.

En revanche, en ce qui concerne les résultats obtenus dans la compréhension du texte en français, les résultats diffèrent selon les élèves qui étudient français et ceux qui

ne l'étudient pas. Les sujets apprenant le français confrontés à la lecture du texte en français obtiennent 68% de réussite en moyenne, c'est-à-dire, 21 points de plus par rapport à ceux qui n'ont pas de connaissance d'une troisième langue romane.

SUJETS APPRENANT LE FRANÇAIS	RÉSULTATS DANS LE TEXTE FRANÇAIS
Nº1	60%
Nº2	40%
Nº3	90%
Nº4	90%
Nº5	80%
Nº7	50%
MOYENNE	68%

SUJETS SANS NOTIONS DE FRANÇAIS	RÉSULTATS DANS LE TEXTE FRANÇAIS
Nº6	20%
Nº8	80%
Nº9	60%
Nº10	30%
MOYENNE	47%

Suite à cette observation, nous pouvons conclure que les élèves qui possèdent une certaine connaissance dans une troisième langue romane, comme dans ce cas le français, ne profitent pas de leurs connaissances pour en tirer un avantage au moment de la lecture de textes dans d'autres langues romanes. Néanmoins, ils utilisent leurs connaissances du français uniquement quand ils doivent lire un texte en français. C'est la preuve qu'ils ont fait l'acquisition de la langue étrangère, comme on acquiert une compétence foncièrement nouvelle, où tout est à apprendre

4. 1. 1. 3. Rapport entre les années de français étudiées

Suite au graphique sur les différences entre les sujets apprenant le français et ceux qui n'avaient pas de connaissance dans une troisième langue étrangère, nous avons

élaboré les tableaux suivants contenant les résultats des élèves ayant réalisé 105 heures de français et 315 heures de français afin de pouvoir comparer les possibles variations intergroupes.

SUJETS AYANT RÉALISÉ 105 HEURES DE FRANÇAIS	RÉSULTATS DANS LES ÉPREUVES
Nº1	66%
Nº2	66%
MOYENNE	66%

SUJETS AYANT RÉALISÉ 315 HEURES DE FRANÇAIS	RÉSULTATS DANS LES ÉPREUVES
Nº3	73%
Nº4	90%
Nº5	63%
Nº7	53%
MOYENNE	69%

En comparant les résultats obtenus par les deux groupes dans la lecture des trois textes, nous remarquons que le niveau moyen des deux groupes se situe dans les 67,5%. Le groupe ayant réalisé 315 heures de français obtient des résultats sensiblement supérieurs, donc une différence de 3% sépare les deux groupes : le premier se situant dans les 66% et le deuxième dans les 69%. Par conséquent, nous ne pouvons pas rapporter une différence considérable en ce qui concerne la compréhension globale des textes selon le nombre d'heures d'étude du français. Cependant, dans les tableaux ci-après, nous pouvons observer qu'une connaissance plus approfondie en français favorise la compréhension uniquement de la lecture du texte en français. La moyenne des sujets ayant réalisé 105 heures de français se situe dans les 50% tandis que le taux de réussite augmente entre les sujets ayant réalisé 315 heures de français, atteignant dans les 77% de moyenne.

SUJETS AYANT RÉALISÉ 105 HEURES DE FRANÇAIS	RÉSULTATS DANS LES ÉPREUVES
Nº1	60%
Nº2	40%
MOYENNE	50%

SUJETS AYANT RÉALISÉ 315 HEURES DE FRANÇAIS	RÉSULTATS DANS LES ÉPREUVES
Nº3	90%
Nº4	90%
Nº5	80%
Nº7	50%
MOYENNE	77%

En comparant le taux de compréhension atteint par les deux groupes, nous pouvons observer que l'apprentissage de la langue française n'a pas trop d'incidence sur la compréhension des textes dans une langue romane inconnue outre le français et indépendamment du nombre d'heures de français réalisées. Néanmoins, le nombre d'heures de français a une incidence décisive dans la compréhension d'un texte en langue française et l'écart séparant les deux groupes est de 27%.

Cette observation coïncide avec la constation faite précédemment (**4. 1. 1. 2. Rapport entre les élèves qui étudient français et ceux qui ne l'étudient pas)** selon laquelle les connaissances langagières possédées par un sujet sont classées « dans des compartiments séparés », ce qui annule cette faculté innée de mettre de mettre en rapport tout le savoir qu'il possède, et qui ne met en œuvre que les connaissances de sa langue maternelle.

4. 1. 1. 4. Incidence de l'âge

Nous tâcherons de déceler à travers le tableau ci-dessous le rapport possible entre l'âge des sujets et le degré de compréhension des textes. L'incidence de l'âge soulève une question fort intéressante : pouvons-nous affirmer, comme nous en avions l'intuition, que les scores obtenus sont corrélés à la tranche d'âge des sujets ?

ÂGE	POURCENTAGE DE RÉPONSES CORRECTES	SUJETS
22	66%	Nº9
18	63%	Nº10
17	93%	Nº8
17	53%	Nº7
16	63%	Nº5
16	56%	Nº6
15	90%	Nº4
15	73%	Nº3
15	66%	Nº2
14	66%	Nº1

Une comparaison âge/scores nous permet d'affirmer qu'en termes généraux, les sujets les plus âgés n'obtiennent pas de meilleurs taux de compréhension que les plus jeunes, mais ils se situent dans la moyenne.

Etant donné que l'âge moyen de nos enquêtés est de 16,5 ans, le sujet nº8 se situe presque dans cette moyenne et son taux de compréhension est sans doute supérieur au reste du groupe avec 93% de réussite. De même sorte, le sujet nº7, âgé de 17 ans, obtient le résultat le plus bas avec un taux de 53% tandis que le sujet nº4, âgé de 15 ans, atteint les 90%.

Vu que le pourcentage moyen de compréhension se situe à 68%, le sujet nº1, âgé de 14 ans et le plus jeune, obtient un taux de compréhension sensiblement inférieur à la moyenne : 66%. Quoique ses résultats ne diffèrent pas de ceux du sujet nº9 qui, même en étant le plus âgé (22 ans), atteint le même niveau de compréhension que le sujet le plus jeune.

Nous pouvons signaler que dans l'ensemble de notre groupe témoin l'âge des sujets n'a aucune incidence sur les résultats. Nous devons cependant remarquer que le fait que notre échantillon soit tellement réduit (10 sujets uniquement) et que la tranche d'âge soit tellement proche, nous n'osons pas affirmer catégoriquement que l'âge puisse influencer ou pas les résultats. Pour ce faire, nous devrions analyser un éventail d'âges plus étendu et donc plus diversifié afin de comparer les résultats obtenus entre adultes et adolescents.

4. 1. 1. 5. Incidence de l'enquêteur

Les sujets ont été interviewés selon leur disponibilité en les organisant par groupes ou en entretiens individuels. La distribution des entretiens a été la suivante :

1er groupe	**2ème groupe**	**3ème groupe**	**4ème groupe**	**5ème groupe**
Elèves de 3ème de l'ESO (sujets nº1 et 2)	Elèves de 4ème de l'ESO (sujets nº 3, 4, 5, 6 et 7)	Sujet nº8	Sujet nº9	Sujet nº10

Une fois expliquée la procédure de l'activité, nous présenterons la manière dont se sont déroulés les entretiens au niveau des groupes. Il n'y a pas eu de questions véritables en soi, de la part des sujets. Les seuls problèmes qu'ils manifestaient étaient la non-compréhension de certains mots ou paragraphes dont ils demandaient à l'enquêteur l'explication ou la traduction exacte. Et de la même manière se sont déroulés les entretiens individuels.

Toutefois, la façon d'agir de l'enquêteur a varié avec le sujet nº8 par rapport aux autres. Quand il se trouvait face à un mot ou à une proposition opaque et après avoir réfléchi aux diverses options possibles selon le contexte linguistique, il demandait à l'enquêteur laquelle des options pourrait être la plus correcte. Sans lui donner la réponse exacte, l'enquêteur orientait sa démarche cognitive en faisant justifier par l'élève la pertinence de chacune des options proposées et sa validité dans l'ensemble textuel.

4. 1. 2. Compréhension orale

4. 1. 2. 1. Rapport entre les élèves qui étudient français et ceux qui ne l'étudient pas

a) Dans la totalité des épreuves

Uniquement six points séparent la moyenne des sujets apprenant le français (73%) de la moyenne des sujets sans notions de français (77%) dans la totalité des épreuves. Cela se traduit par une faible répercussion des connaissances du français dans la mise en place des mécanismes d'accès au sens des enregistrements sonores dans d'autres langues romanes.

SUJETS APPRENANT LE FRANÇAIS	RÉSULTATS DANS LES ÉPREUVES
Nº1	55%
Nº2	66%
Nº3	83%
Nº4	66%
Nº5	77%
Nº7	94%
MOYENNE	73%

SUJETS SANS NOTION DE FRANÇAIS	RÉSULTATS DANS LES ÉPREUVES
Nº6	55%
Nº8	77%
Nº9	83%
Nº10	88%
MOYENNE	77%

b) Dans l'épreuve de français

Nous retrouvons des résultats semblables si nous nous en tenons exclusivement aux résultats obtenus lors de la compréhension de l'enregistrement en français. Les sujets apprenant le français obtiennent une moyenne de 49% de réussite tandis que la moyenne des sujets sans notions de français se situe 4 points au dessous de celle-ci avec 53% de réussite.

SUJETS APPRENANT LE FRANÇAIS	RÉSULTATS DANS LES ÉPREUVES
Nº1	16%
Nº2	16%
Nº3	83%
Nº4	33%
Nº5	50%
Nº7	100%
MOYENNE	49%

SUJETS SANS NOTION DE FRANÇAIS	RÉSULTATS DANS LES ÉPREUVES
Nº6	33%
Nº8	33%
Nº9	66%
Nº10	83%
MOYENNE	53%

4. 1. 2. 2. Rapport entre les années de français étudiées

a) Dans la totalité des épreuves

Nous avons pu constater que les résultats obtenus entre les sujets qui apprennent le français et ceux qui ne l'étudient pas ne diffèrent pas beaucoup. Cependant, la question s'est posée de savoir si les scores de réussite seraient corrélés au nombre d'heures d'enseignement du français reçues. Comme nous pouvons observer dans les tableaux ci-

après, le nombre d'heures de français influence positivement la compréhension dans d'autres langues puisque 20 points séparent un groupe de l'autre : celui qui a réalisé 315 heures de cours a obtenu un degré de compréhension de 80% tandis que celui qui a réalisé 105 heures n'obtient que 60%.

SUJETS AYANT RÉALISÉ 105 HEURES DE FRANÇAIS	RÉSULTATS DANS LES ÉPREUVES
Nº1	55%
Nº2	66%
MOYENNE	60%

SUJETS AYANT RÉALISÉ 315 HEURES DE FRANÇAIS	RÉSULTATS DANS LES ÉPREUVES
Nº3	83%
Nº4	66%
Nº5	77%
Nº7	94%
MOYENNE	80%

b) Dans l'épreuve de français

Si dans la totalité des épreuves, le nombre d'heures a répercuté sur les résultats, dans l'épreuve de français, cette différence sera tranchante. Les sujets ayant réalisé 105 heures de français atteignent un niveau de compréhension qui se situe à 16%, c'est-à-dire, 50 points au dessous des sujets ayant réalisé 315 heures de français dont le taux de compréhension se situe à 66%. Il est indéniable que le nombre d'heures de français favorise la compréhension d'un enregistrement sonore et que, de toute évidence, les résultats sont meilleurs.

SUJETS AYANT RÉALISÉ 105 HEURES DE FRANÇAIS	RÉSULTATS DANS LES ÉPREUVES
Nº1	16%
Nº2	16%
MOYENNE	16%

SUJETS AYANT RÉALISÉ X HEURES DE FRANÇAIS	RÉSULTATS DANS LES ÉPREUVES
Nº3	83%
Nº4	33%
Nº5	50%
Nº7	100%
MOYENNE	66%

4. 2. ANALYSE DES DONNÉES QUANTITATIVES

Nous présenterons les constats empiriques que nous avons faits, suite à l'observation des résultats et à notre propre déduction sur les stratégies d'accès au sens mises en place par nos informants.

Tout d'abord, nous allons exposer l'analyse sur la compréhension globale, ensuite, la compréhension détaillée et la traduction et finalement, les résultats de la compréhension orale.

4. 2. 1. Analyse de la compréhension écrite

4. 2. 1. 1. Analyse du thème des articles

A) Compréhension globale

En ce qui concerne la compréhension globale du texte correspondant à la question : *quel est le thème de l'article ?*, la majorité des élèves ont donné un titre différent à chaque article même si le sujet était le même.

On pourrait dire qu'ils se sont basés sur deux aspects pour faire cette distinction : d'une part, le titre de chaque texte était différent et apportait des nuances différentes donc, certains élèves ont traduit directement le titre. D'autre part, l'information de chaque texte était différente mais complémentaire, raison pour laquelle le thème des articles dans chacune des langues était différent.

En ce qui concerne l'article en portugais le titre était le suivant : *Clonados embrioes a partir de células humanas*. Dans ce titre, on peut distinguer trois informations :

1) Embriones
2) Clonados
3) A partir de células humanas

C’est cette troisième information qu’ils ont mis en relief et qui apparaît dans la plupart des réponses.

1. ¿CUÁL ES EL TEMA DEL ARTÍCULO?	
LOCUTEURS	**RÉPONSES**
Locuteur nº 1	“Trata de clonaciones de embriones humanos”
Locuteur nº2	“La clonación de embriones a partir de células humanas”
Locuteur nº3	“Embriones clonados a partir de células humanas”
Locuteur nº4	“La clonación de embriones humanos”
Locuteur nº5	“Embriones clonados a partir de células humanas”
Locuteur nº6	“Clon de embriones humanos en Estados Unidos”
Locuteur nº7	“Clonados embriones a partir de células humanas”
Locuteur nº8	“Clonación humana”
Locuteur nº9	“La clonación de embriones humanos en los Estados Unidos”
Locuteur nº10	“Científicos americanos consiguen clonar a partir de células humanas un embrión humano”

Tableau 19: Thème de l’article en portugais

En ce qui concerne le texte italien, le titre était le suivant : *USA, clonati cinque embrioni umani « Ottenuti da cellule adulte della pelle »*. Ils ont retenu trois informations :

1) Clonación
2) Cinco
3) Embriones humanos

a. ¿CUÁL ES EL TEMA DEL ARTÍCULO?	
LOCUTEURS	**RÉPONSES**
Locuteur nº 1	“la clonación de 5 embriones humanos”
Locuteur nº2	“La clonación de cinco embriones humanos”
Locuteur nº3	“Estados Unidos, clonación de cinco embriones humanos”
Locuteur nº4	“La clonación de embriones humanos”
Locuteur nº5	“Clonación de 5 embriones humanos”
Locuteur nº6	“En Estados Unidos clonaron cinco embriones humanos obtenidos de la célula adulta de la piel”
Locuteur nº7	“Una clonación de cinco embriones humanos”
Locuteur nº8	“Clonación”
Locuteur nº9	“Clonación embriones humanos”
Locuteur nº10	“Clonar 5 embriones humanos a través de células adultas de la piel”

Tableau 20: Thème de l’article en italien

En ce qui concerne le texte français, le titre était le suivant : *Clonage d'embryons humains aux Etats-Unis*. On pourrait souligner trois informations :

1) Clonación
2) Embriones humanos
3) En Estados Unidos

L'information que ce titre nous apporte de façon claire et évidente par rapport aux autres textes c'est le pays où s'est déroulée cette expérience : les Etats-Unis. C'est cette information que les locuteurs vont mettre en relief pour définir le thème de l'article.

1. ¿CUÁL ES EL TEMA DEL ARTÍCULO?	
LOCUTEURS	**RÉPONSES**
Locuteur nº 1	"La clonación de embriones humanos en Estados Unidos"
Locuteur nº2	"La clonación de embriones humanos en Estados Unidos"
Locuteur nº3	"Clonación de embriones humanos en Estados Unidos"
Locuteur nº4	"La clonación de embriones humanos"
Locuteur nº5	"La clonación de embriones en Estados Unidos"
Locuteur nº6	"Clonación de embriones humanos en Estados Unidos"
Locuteur nº7	"La clonación de embriones humanos en Estados Unidos"
Locuteur nº8	"La clonación"
Locuteur nº9	"La clonación de embriones humanos en los Estados Unidos"
Locuteur nº10	"Se clonan embriones humanos en Estados Unidos"

Tableau 21: Thème de l'article en français

Ces réponses variées et fonctions de la diversité des libellés des titres des articles, rend compte de l'impact de cette première information dans l'interprêtation des questions générales traitées dans l'article.

4. 2. 1. 2. Analyse des textes

Notre objectif étant de vérifier comment a fait chaque sujet pour comprendre le sens du texte, notre tâche consistera à identifier, d'après leurs réponses, les indices qui leur ont permis d'accéder au sens et expliquer comment s'est déroulé le processus de compréhension.

Ainsi que le souligne cette assertion, les sujets s'appuient sur des connaissances préalables pour mettre en œuvre leurs stratégies de compréhension *: « Comme le traitement par analogie est à la base du fonctionnement cognitif humain, étant donné également que, d'après le principe de subsomption, toute information nouvelle est perçue en fonction de celle connue préalablement, et la perception de la proximité typolinguistique devient l'entrée privilegiée dans une langue voisine inconnue »* (CARRASCO, E).

Plus concrètement et selon la **Théorie du Schéma** (*Schema Theory de Rumelhart, 1977*), lors du processus de compréhension, toutes les informations (schèmes) que possède le sujet sont répertoriées dans sa tête et il réactive ces connaissances quand il se voit confronté à la lecture d'un texte où chaque nouvelle information est mise en rapport avec les informations déjà accumulées. L'accès au sens se produit donc lorsque les connaissances antérieures sont comparées au contenu du discours. Ces connaissances peuvent appartenir à trois domaines :

- Le contenu : des connaissances à propos du sujet abordé
- La forme : connaissance de la structure du type de texte et de leur organisation
- La langue : connaissances linguistiques (lexicales, syntaxiques, sémantiques…)

Dans nos observations sur les mécanismes d'accès au sens, nous nous en tiendrons presqu'exclusivement aux connaissances linguistiques et nous mettrons l'accent sur les **indices lexicaux** afin d'expliquer le raisonnement suivi pour mettre en place les « **stratégies de transfert par analogie** ».

4. 2. 1. 2. Analyse du texte en portugais

A) Compréhension détaillée

- ¿Qué nombre recibe la técnica utilizada para la clonación?

En ce qui concerne la compréhension détaillée, 7 élèves sur 10 ont répondu correctement à la première question faisant référence au nom de la technique utilisée pour le clonage. Certains élèves ont répondu que la technique était appelée

« transferencia nuclear » tandis que d'autres ont utilisé le nom par lequel elle est connue « clonación terapéutica ». Cependant, deux élèves ont affirmé que la technique s'appelait « ovelha Dolly », erreur qui est due sûrement à la présence du mot précédent « técnica ». Cette erreur répond d'une part, à un manque d'attention puisque le contexte linguistique est assez transparent « …recorrendo à mesma técnica que deu origem, em 1996, à ovelha Dolly » mais elle répond également à une méconnaissance du sujet traité puisque Dolly a été le premier mouton cloné. La réponse du locuteur nº6, est invalidée par le fait qu'il y a eu une interférence avec la lecture du texte en français.

- ¿En qué consiste esta técnica?

Seuls 6 élèves sur 10 ont répondu correctement à cette question. Ils ont affirmé qu'elle consiste à créer des embryons humains à partir de cellules d'individus adultes. Cependant, le verbe « criaçao » a posé problème (certains ont traduit par « crianza » et « criar » en espagnol) et la transparence a crée une confusion. En outre, deux élèves n'ont pas répondu à la question.

- ¿Cuál es el aspecto positivo que se puede destacar de esta técnica?

Quant à la troisième question portant sur l'aspect positif que l'ont peut retenir de cette technique, 6 élèves sur 10 ont répondu correctement en disant que cette technique permet de remplacer les cellules endommagées et régénérer tout organe détérioré. Deux élèves n'ont pas répondu et deux autres ont affirmé que cette technique permet aux couples stériles d'avoir des enfants. Le troisième paragraphe aura, sans doute, été source d'interférences parce qu'on retrouve des réponses qui soulignent les cellules utilisées appartenaient à deux hommes et les ovules à des femmes qui se soumettaient à un traitement de fertilisation.

La difficulté de la réponse se situait sûrement au niveau de l'interprêtation du mot clef du texte: « estas células indiferenciadas **têm a potencialidade** de poder substituir qualquer célula doente… » qui est s'apparente à un mot transparent, mais qui a le pouvoir de « confondre » le lecteur qui n'emploierait pas ce terme dans sa langue maternelle. Un mot équiparable en espagnol pourrait être « tienen el potencial de ».

- ¿Qué garantizó el éxito del estudio ?

Quant à la quatrième question sur ce qui a garanti le succès de l'étude, 5 élèves sur 5 ont répondu correctement en affirmant que le succès fut garanti par la bonne qualité du matériel utilisé. Un seul élève n'a pas répondu tandis que 4 élèves de ceux qui ont donné des réponses erronées, se sont totalement éloigné du sens.

-¿Cuántos embriones sobrevivieron a este estudio ?

Quant à la cinquième question, tous les locuteurs ont répondu correctement : 5 embryons ont survécu. La phrase du texte où apparaît cette information est très transparente, *« os cinco embrioes sobreviventes… »*.

-¿Cuál fue el anuncio hecho por los investigadores sur-coreanos bajo las órdenes de Hwang?

Quant à l'annonce publique faite par les chercheurs sud-oréens, 9 élèves sur 10 ont répondu qu'ils avaient annoncé avoir cloné des embryons humains. Seulement le locuteur nº5 a répondu qu'ils "*habían conseguido células para examinarlas*".

-¿Cuáles fueron las consecuencias de esta noticia en lo que respecta al propio Hwang y a la comunidad científica?

La question sur la répercussion de la nouvelle en ce qui concerne Hwang et la communauté scientifique, pose une double problématique parce qu'il faut répondre aux conséquences que cette nouvelle a eu chez Hwang et d'autre part, dans la communauté scientifique. La plupart des élèves n'ont répondu qu'à une partie de la question, peut-être parce qu'ils n'ont pas bien compris ce qui leur était demandé ou peut-être parce qu'ils ont uniquement écrit ce qu'ils avaient compris.

La réponse la plus correcte correspond au locuteur nº 10 parce qu'il répond aux deux questions et il ne répond pas moyennant la traduction, mais il écrit avec ses propres mots ce qui démontre qu'il a vraiment compris ce qu'il a lu. À titre d'exemple, nous les rapportons ci-dessous :

Locuteur nº1 :

Hwang caiu em desgraça e (a comunidade científica) passou a exigir às equipas que trabalham com a transferência nuclear provas irrefutáveis dos seus feitos.

"Que en desgracia pasó a exigir equipos de trabajo con transferencias nucleares y pruebas irrefutables de los fetos"

Locuteur nº3:

Hwang caiu em desgraça e a comunidade científica passou a exigir às equipas que trabalham com a transferência nuclear provas irrefutáveis dos seus feitos.

"La comunidad científica pasó a exigir al equipo que trabajó las pruebas falsas"

Locuteur nº8:

Hwang caiu em desgraça e a comunidade científica passou a exigir às equipas que trabalham com a transferência nuclear provas irrefutáveis dos seus feitos.

"Hwang cayó en desgracia y la comunidad científica le exigió dos de sus fetos"

Locuteur nº9:

"La comunidad científica empezó a exigir a los equipos que trabajan con transferencia nuclear pruebas irrefutables"

Locuteur nº10:

"Hwang fue despreciado como científico y la comunidad científica tuvo que probar sus experimentos con pruebas irrefutables"

B) Traduction

Criaçao de embrioes humanos

Ce syntagme nominal est formé par un nom qui a la fonction de sujet (criaçao) et un complément du nom (embrioes humanos). La difficulté de traduire ce syntagme se situe à deux niveaux: d'une part, traduire chacun des mots et d'autre part, tenir compte de la syntaxe.

En ce qui concerne le sujet, *criaçao*, les locuteurs se sont basés sur deux verbes : certains ont pris comme référence le verbe « crear » en espagnol et d'autres le verbe « criar ». Ceux qui ont choisi le verbe « criar » se sont basés sur la similitude des phonèmes entre les deux mots : **cria**çao- **cria**r, ce qui est la ressemblance visuelle que l'on peut remarquer tout de suite. Les élèves qui ont pris le verbe « criar » se sont rendus compte que *criaçao* était un nom, c'est pourquoi, la traduction proposée a été « crianza ». Il s'agit d'une analogie déviante parce qu'ils ont fait des rapprochements inexacts de sorte qu'on pourrait parler d'un anagramme trompeur parce qu'ils se sont basés uniquement sur les similitudes graphiques.

En revanche, d'autres élèves ont observé la ressemblance avec le verbe « crear » et certains ont interprété *criaçao* comme étant un verbe ou un nom. Nous avons considéré

que la reponse des élèves qui avaient remarqué le rapport existant entre criaçao et crear avaient répondu correctement puisqu'ils avaient été capables de voir le rapport. Il s'agit d'une analogie partielle par les similitudes existantes entre les deux formes écrites quoiqu'il soit cependant nécessaire de remodeler une partie du mot.

Criaçao – creación

(… como as) ***doenças*** (de Alzheimer e Parkinson).

Seulement deux élèves ont traduit *doenças* par *dolencias*. Ils ont fait une analogie partielle en se basant sur les similitudes entre les formes écrites quoiqu'une partie du mot doive être remodelé (do**l**en**ci**as). Cinq élèves ont choisi le mot *enfermedades*, sûrement en raison du contexte linguistique et des pré-acquis puisque les mots Alzheimer et Parkinson sont des maladies.

D'autres sujets ont proposé les mots *docencias* et *creencias*, ce qui nous fait penser qu'ils se sont basés uniquement sur la transparence lexicale afin de trouver un mot en espagnol qui garde une forme semblable sans tenir compte du contexte linguistique ni des connaissances préalables tenant compte qu'on pouvait facilement repérer qu'on parlait des maladies puisqu'on retrouvait les mots Alzheimer et Parkinson.

(…duas horas) ***depois*** (de serem extraídos).

Sept élèves sur dix ont traduit *depois* par *después*, un seul locuteur n'a pas répondu et deux autres ont proposé le mot *depósito*. Dans ce cas, il s'agit également d'une analogie partielle par le rapprochement entre les formes écrites quoiqu'une partie du mot soir remodelée (dep**oi**s-des**pué**s).

(Os cinco embrioes sobreviventes foram submetidos a testes genéticos para) ***avaliar*** (se eram, de facto, clonados).

Trois locuteurs n'ont rien proposé comme traduction tandis que les autres sept élèves qui ont fait une analogie partielle en proposant comme réponse le mot *evaluar* par ses similitudes avec le verbe portugais où certains changements vocaliques doivent être mis en place.

(… haviam conseguido a clonagem de embrioes humanos para) ***colher*** (células estaminais).

Quatre locuteurs ont proposé *coger* comme traduction en faisant une analogie partielle par la similitude des formes écrites où uniquement la graphie « *lh* » doit être remplacée par « *g* ». Trois élèves n'ont pas répondu. Un élève a proposé comme traduction *crear*, un autre *curar* et un autre *dar*.

(Estas células indiferenciadas) ***têm a potencialidade de*** (poder substiuir qualquer célula doente…)

La partie en gras de cette phrase a été proposée aux élèves pour donner la traduction. *Estas células indiferenciadas* est le sujet du verbe *têm* qui est à la 3ème personne du pluriel et qui est suivi d'un syntagme nominal qui a la fonction de COD.

Cinq locuteurs ont traduit *têm* par *tienen* sûrement dû à plusieurs raisons : d'une part, ils ont tenu compte des ressemblances entre les phonèmes (Têm > Tener > tienen) et d'autre part, ils se sont basés sur le contexte linguistique. Cependant, les élèves qui ont proposé *tenemos* n'ont sûrement pas pris en compte la syntaxe de la phrase.

Seulement deux élèves ont traduit *a potencialidade de* par *el potencial de* quoiqu'un locuteur a proposé le mot *capacidad* qui traduit le sens du mot cible sûrement prenant compte du contexte linguistique. Cependant, 4 locuteurs ont proposé le mot *potencialidad*, traduction littérale qui ne correspond pas en espagnol, ce qui met en lumière une mauvaise maîtrise de la langue maternelle.

Posibilidad

(… o ADN era igual ao do) ***dador*** (das células…)

Ce mot a posé plus de problèmes par son opacité vu que cinq élèves n'ont pas trouvé la traduction tandis que seulement deux ont su voir qu'il s'agissait de *donante*.

Dador (donar en portugués) > donar> donante

Le locuteur nº3 a proposé le mot espagnol *datos*, ce qui pourrait être par la ressemblance vocalique **da**d**o**r-**da**t**o**s où par l'influence du catalan (**dad**or-**dad**es), quoique cette hypothèse reprend moins de sens puisque la langue maternelle du locuteur est l'espagnol. Cependant, le sujet nº5 et le nº6 ont proposé les mots *de la otra* et l'adjectif *parecidas* respectivement. Le raisonnement du sujet nº5 s'est basé sur le contexte linguistique sans tenir compte des analogies lexicales puisque ne nous ne

pouvons pas relever aucune ressemblance entre le mot à traduire et la traduction proposée. Il se peut qu'il ait interprété la phrase de la manière suivante : *el ADN era igual al de la otra célula*. Probablement, le sujet nº6 aura agit de la même manière et puisqu'il a compris que « *el ADN era* ***igual*** », il aura retenu le mot *igual* et aura pensé que *dador* pouvait être un synonyme.

(Algo que a equipa americana parece) ***ter*** (conseguido).

Trois élèves ont traduit *ter* par *haber* sûrement pas par la ressemblance graphique mais par le contexte linguistique. Deux élèves ont répondu *a verlo*, mais tel qu'il est orthographiquement écrit n'a pas de sens en espagnol. C'est pourquoi, nous pouvons déduire que la réponse qu'ils auraient voulu donner c'était *haberlo*. Par conséquent, ils auraient déduit le sens du mot grâce au contexte.

Le sujet nº6 a procédé à travers une stratégie d'analogie en traduisant *ter* par *ser* en raison de la ressemblance graphique entre les deux formes verbales. Cependant, la clef pour la traduction se trouvait dans le contexte linguistique puisque grâce au participe, on pourrait déduire que le verbe auxiliaire qui devrait l'accompagner est le verbe *haber*. Le même procédé a été mené par le sujet nº 7 où il n'a fait attention qu'à la transparence lexicale afin de trouver un mot qui garde une forme semblable à celui en portugais. C'est pourquoi, il a proposé comme traduction *tener* et dans ce cas, à nouveau, l'importance du contexte linguistique aurait effacé les erreurs.

Outrora (convertido em héroi nacional, Hwang caiu em desgraça…)

Aucun des sujets enquêtés n'a pas su proposer une traduction correcte en raison de l'opacité lexicale du mot et aucun des sujets n'a pas apprécié qu'il s'agissait d'un adverbe.

La traduction qui pourrait prendre plus de poids en prenant comme point de départ la transparence lexicale est celle proposée par les sujets nº1 et nº10 qui ont écrit le mot *otra*. Quoique du point de vue du contexte linguistique, cette traduction n'aurait pas de sens étant donné que le participe est au masculin et que *otra* est au féminin quoiqu'également, la traduction n'aurait pas de sens.

Le sujet nº3 a proposé *científico* comme traduction, mais à nouveau le contexte aurait servi à effacer les doutes car le nom propre Hwang fait déjà référence au scientifique et donc, il n'est pas nécessaire de répéter la même idée deux fois.

Le sujet nº5 a interprété *outrora* comme étant un verbe auxiliaire vu qu'il y avait le participe *convertido*. C'est pourquoi, il l'a traduit par se *había* et ainsi la phrase dirait « *se había convertido en héroe nacional* ». Il s'est basé sur le contexte linguistique, mais il n'a pas fait attention à la suite de la phrase pour vérifier son hypothèse.

(Os cinco embrioes sobreviventes foram submetidos a testes genéticos par avaliar se eram), ***de facto***, (clonados).

L'analogie lexicale est dans ce cas aussi l'un des procédés habituels pour l'accès au sens. Selon les réponses de nos informants, nous retrouvons plusieurs types d'analogie :

D'une part, une possible analogie lexicale avec d'autres langues tels qu'ils ont procédé les sujets nº6, 8 et 10 qui ont proposé comme traduction les mots *de hecho* (les deux premiers) et *en efecto* (le dernier). Plusieurs langues connues par nos informants gardent un rapport avec ce latinisme comme l'anglais *in fact* ou le catalan *de fet.* Possiblement l'influence du catalan plutôt que de l'anglais peut avoir éclairci la traduction aux sujets nº3 et 5 qui ont proposé *de verdad*, probablement traduction du catalan.

Nous ne pouvons pas omettre l'influence qu'il puisse avoir eu le contexte linguistique afin d'éclaircir la compréhension.

D'autre part, des procédés d'analogie partielle doivent avoir été mis en place par les sujet nº1 et 2 qui ont traduit *de facto* par *defecto* et *de factor*. A nouveau le contexte sémantico-syntaxique n'intervient dans leurs déductions, mais c'est la ressemblance graphique qui prône.

Finalement, le sujet nº7 propose *efectivos* comme traduction se limitant à l'observation et comparaison graphique.

4. 2. 1. 3. Analyse du texte en italien

A) Compréhension détaillée

-¿Dónde tiene lugar este primer caso de clonación humana?

Quatre sujets ont répondu que cette première expérience de clonage humain avait eu lieu en Californie, aux Etats-Unis. La lecture faite par les sujets afin de répondre à cette première question a été sûrement la suivante : les mots en jaunes représentent les mots importants de la phrase et ce qui est en gras est la clef de voûte. Sans interpréter correctement « non è stato…ma… », le sens de la phrase est incorrect et induit à l'erreur.

ROMA – Ci si aspettava la notizia di un embrione umano clonato. E invece ne sono arrivati cinque. A crearli **non è stato** uno scienziato truffaldino (come avvenne nel 2004 nei laboratori del coreano Hwang Woo-suk), **ma** un'azienda scientifica californiana, la Stemagen di La Jolla.

Les sujets qui ont affirmé que cette première expérience avait eu lieu en Corée, au laboratoire de Hwang Woo-Suk n'ont pas interprété le sens de cette ……

-¿Qué es el « Stem Cells »?

Cette deuxième question n'a pas posé de problèmes puisque la transparence lexicale a facilité la transposition à l'espagnol. Ainsi, nous sommes face à une analogie partielle et des congenères qui ne laissent pas de place à l'erreur ni à une mauvaise interprétation.

La pubblicazione sulla rivista scientifica *Stem Cells*

La publicación en la revista científica Stem Cells.

-¿Cuántos embriones se han obtenido?

La transparence des unités lexicales a favorisé la compréhension.

…ottenere i suoi 5 embrioni…

…obtener sus 5 embriones…

-¿Cuántas mujeres han participado en este experimento?

Il gruppo californiano di French, per ottenere i suoi 5 embrioni, ha prelevato 25 ovuli da 3 donne…

3 mujeres >dona (catalan)

-¿Ha habido otros intentos de clonación? ¿Llegaron a buen término?

La grande majorité des sujets (80%) ont su voir qu'il y avait eu d'autres expériences de clonage outre celle des Etats-Unis, mais la difficulté résidait sur quelles avaient été les autres expériences. Certains signalaient les anglais tandis que d'autres, le scientifique coréen Hwang. Puisque la réponse à cette question se situait tout au long du paragraphe et qu'ils ne cherchaient la réponse que dans l'entourage le plus proche, ils n'ont pas su expliciter les équipes qui avaient essayé d'autres expériences.

B) Traduction

Scienziato truffaldino

Dans ce syntagme nominal formé par un substantif (scienziato) et un adjectif (truffaldino), les sujets se trouvaient face à une double difficulté puisqu'ils devaient traduire les deux mots dont chacun avait un dégré de difficulté différente.

50% des sujets ont traduit *scienziato* par *científico* en apercevant les similitudes graphiques entre les deux mots. L'adjectif, par contre, a posé davantage des difficultés où seulement deux sujets ont proposé une traduction : nº1 l'a traduit par *mentiroso* et le nº2 par *corrupto*. L'interprétation de cet adjectif par les sujets nº1 et 2 peut être dû à deux raisons : d'une part, au contexte linguistique d'après lequel la première expérience de clonage n'a pas été menée par un scientifique *truffaldino*, mais en Californie. On pourrait déduire que le mot *truffaldino* a une connotation négative du moment où ll'on dit que ce n'est pas scientifique qui a mené à terme cette expérience. D'autre part, l'information connue acquise lors de la lecture du texte portugais pourrait avoir influencé la réponse de ces sujets où l'on nomme Hwang Woo comme étant un menteur.

ROMA – Ci si aspettava la notizia di un embrione umano clonato. E invece ne sono arrivati cinque. A crearli **non è stato** uno scienziato truffaldino (come avvenne nel 2004 nei laboratori del coreano Hwang Woo-suk), **ma** un'azienda scientifica californiana, la Stemagen di La Jolla.[7]

Capo dell'équipe

Tous les sujets enquêtés ont saisi le sens de ce syntagme l'ayant traduit la plupart par *jefe del equipo*. Le sujet nº1 a proposé *cabeza del equipo* peut-être en raison de la similitude entre le mot italien *capo* et le mot catalan *cap* comme dans *cap d'estudis* bien que dans ce contexte, le mot *cabeza* n'ait pas sens. On pourrait dire *cabeza de familia*, mais pas *cabeza del equipo* sinon *jefe del equipo*.

Le sujet nº6 a proposé *capitán del equipo* parce que le *capitan* c'est toujours celui qui gouverne le plus, mais ce mot peut être utilisé dans le domaine du sport, mais pas en relation à un groupe de chercheurs.

Le sujet nº4 a proposé *el que más manda del equipo* ayant saisi correctement le sens quoiqu'il aurait pu proposer le mot *jefe* pour être plus exact.

La noticia non ha scaldato la comunità degli esperti

Cette phrase enferme une difficulté qui se situe au niveau du verbe et de sa prédication. Nous retrouvons d'une part, le sujet (*la noticia*) qui par sa totale transparence lexicale ne pose pas de problèmes lors de la traduction et d'autre part, le verbe et le prédicat (*non ha scaldato la comunità degli esperti*) dont la difficulté se situe essentiellement au niveau du verbe qui, par son opacité, a donne lieu à plusieurs interprétations.

Quant au verbe, les trois traductions les plus proches sont *la noticia no ha creado escándalo* (sujet nº5), *la noticia no ha escandalizado* (sujet nº6) et *la noticia no ha sobresaltado* (sujet nº10). Les trois ont saisi le sens de créer du scandale et bouleverser. Néanmoins, d'autres traductions ont été moins correctes. Malgré ses connaissances en

[7] Légende
Jaune: lexique transparent
Rouge: information connue

français, le sujet nº1 a répondu *la noticia **nos** ha fastidiado*. Le sujet nº3 a donné comme traduction *la noticia escaldó,* dont l'usage de ce verbe dans ce contexte n'a pas de sens malgré les similitudes graphiques existantes entre *scaldare* et *escaldar*. D'autres traduction, comme celle du sujet nº8 sont plus difficilement justifiables puisqu'il a proposé *la noticia no la han sacado*. Il associe le verbe italien *scaldare* au verbe *sacar*.

Quant au prédicat, la traduction la plus proche est celle fournie par les sujets nº8 et 10 *la comunidad de expertos* préservant la forme plurielle tandis que le sujet nº6 l'a traduit au singulier (*la comunidad del experto*). Le sujet nº1 a choisi le mot *científicos* au lieu de *expertos* sans préserver la forme mais en gardant le sens. En revanche, le sujet nº5 a traduit le mot *comunidad* sans tenir compte du complément du nom peut-être par oubli ou par méconnaissance.

Les sujets nº4, 7 et 9 n'ont même pas essayé de traduire ce syntagme non par méconnaissance de tout le syntagme, mais par insécurité ou parce qu'ils ne comprenaient que certains mots isolés, les plus transparents.

Alcuni esperimenti sono riusciti

Nous diviserons l'analyse de ce syntagme en deux parties: d'une part, le sujet et d'autre part, le verbe puisque le degré de difficulté des syntagmes est différent et comme nous pouvons observer, la moitié des sujets enquêtés n'a pas essayé de traduire le segment proposé tout en entier, mais ils se sont limités à traduire les mots les plus transparents. Seulement deux sujets ont traduit toute la phrase comme le nº5 et le nº10.

Uniquement le sujet nº10 a traduit correctement le sujet *algunos experimentos* tandis que les sujets nº1, 5 et 8 ont proposé le singulier *algún experimento*. La réponse du sujet nº6 (par devolver el chico de la célula adulta) a été rejetée par incohérence.

Quant au verbe, *sono riusciti*, le sujet nº5 a proposé comme traduction *no resucita*. Même si cette traduction n'est pas correcte et il aurait pu le vérifier à travers le contexte, la méthode déductive analysée se base sur la reconstruction du participe *riusciti* qui puisse donner naissance à un verbe espagnol : riusciti > risuciti > resucita. Egalement, la connaissance du verbe réussir en français aurait pu faciliter la traduction, mais sûrement la majorité des sujets le méconnaissaient ou bien, ils n'ont pas mis en rapport le verbe français avec l'italien.

Le sujet nº8 a traduit *sono* par *solo* laissant le participe sans traduire sûrement par opacité lexicale tandis que le sujet nº10 a proposé *son un riesgo* sûrement moyennant une dérivation lexicale prenant le catalan comme langue pont : *riusiciti* > *risc* > *riesgo*.

Far tornare "bambine" delle cellule adulte

Cette analyse sera également divisée en deux parties: d'abord, nous présenterons la traduction du syntagme "far tornare bambine" et ensuite "delle cellule adulte".

Quant à la première partie, la plupart des élèves a su voir le rapport entre *tornare* et *volver*, très probablement par la totale transparence du verbe en analogie avec le catalan *tornar*. Néanmoins, la difficulté résidait au niveau du temps verbal dont certains ont utilisé tantôt le passé (*volvió*) tantôt le futur (*se volverá, volverán*) et au niveau de la personne en le traduisant aléatoirement au singulier et au pluriel. Les sujets nº8 et nº10, par contre, ont traduit *tornare* par *crear*, probablement en raison du contexte textuel étant donné qu'il traitait le clonage d'êtres humains et donc, la création des phoetus à partir de cellules humaines. Ils ont également bien traduit bambine par niño et niños et dans la plupart des cas – et selon les réponses des élèves pour l'élaboration du portrait sociolinguistique – il s'agissait d'une connaissance faisant partie de leur bagage langagier.

Quant à la deuxième partie, "*delle cellule adulte*", la transparence lexicale n'a pas posé d'entraves chez la plupart d'élèves étant traduite par *celula adulta* et dans ce cas aussi, tantôt au singulier tantôt au pluriel.

A volte

La plupart des sujets ont traduit *volte* par *vuelta* par la similitude graphique entre les deux mots. Le sujet nº6 a su voir le rapport que le mot *volte* aurait avec *vez* et peut-être par analogie avec l'anglais, il a traduit *a* par *una*. Quatre sujets n'ont pas répondu à cette question.

E invence

Les sujets nº1, 2 et 10 ont mis en rapport le mot *invece* avec *invento*. Le sujet nº3 a proposé *logro* et le nº5 *invencible*. Le sujet nº9 est le seul qui a proposé la traduction la plus correcte avec *en vez*.

Nessun altro grupo

La transparence graphique de *altro grupo* a facilité l'analogie avec *otro grupo* en espagnol. Les sujets nº5, 6 et 9 ont traduit *nessun* par *ningún* tandis que le sujet nº2 a assimilé *nessun* à *son* du verbe *ser*. En revanche, les sujets nº1, 4 et 9 n'ont pas osé donner une traduction de nessun et ils se sont limités à traduire le segment le plus transparent. Les sujets nº3, 7 et 8 n'ont pas donné une traduction sûrement du au fait que dès le début le mot *nessun* leur bloquait la compréhension et même s'ils comprenaient le reste du segment, ils n'ont proposé aucune traduction.

4. 2. 1. 4. Analyse du texte en français

A) Compréhension détaillée

-¿Qué ha sucedido con los cromosomas que conforman el núcleo del óvulo?

Trois sujets n'ont pas répondu, le nº2, 7 et 10.

Parmi les sujets qui ont répondu à cette question, six d'entre ont affirmé correctement que le noyau contenant les chromosomes avait été détruit. Uniquement, le sujet nº5 a répondu que « se han formado embriones ».

-¿Cuántos embriones se han obtenido?

Un seul sujet n'a pas répondu à cette question. Le sujet nº6 a répondu qu'on avait obtenu 29 embryons tandis que la réponse correcte et que les autres sujets ont réussi était cinq. L'erreur du sujet nº6 peut être dû à la difficulté intrinsèque du texte. Contrairement aux autres textes lus préalablement, la difficulté du texte en français réside sur le langage utilisé, un langage plus scientifique et spécialisé.

-La técnica del "transfert nucléaire", ¿en qué tipo de clonaciones se utiliza?

Six sujets ont répondu que cette technique est utilisée pour le clonage d'animaux tandis que le sujet nº6 a donné une réponse qui n'a rien à voir avec la question.

-¿Cuáles son los equipos científicos que no han conseguido anteriormente clonar embriones humanos?

Les tentatives de clonage d'embryons humains menées à terme antérieurement avaient été réalisées par la firme Advanced Cell Therapeutics et par l'équipe du chercheur coréen Hwang Woo-Suk. Quatre sujets ont répondu ainsi tandis que le reste a donné le nom de la firme Advance Cell, du scientifique coréen ou bien du groupe anglais de Miodrag Stojkovic. D'autres, par contre, comme le sujet nº1 a donné une réponse qui n'a rien à voir avec la question.

-¿Qué tipo de células facilitan la técnica de la clonación?

Le sujet nº4 a répondu qu'il s'agit des cellules prélevées, plus concrètement des cellules prélevées sur des embryons humains.

B) Traduction

(L'opération réalisée avec) ***succès*** *(par deux firmes…)*

80% de notre échantillon a traduit le mot *succès* par *suceso* ou *sucedido* en raison des similitudes graphiques entre les deux. Cependant, il s'agit d'un faux-amis puisque se basant sur le principe du congénère, la forme graphique est très semblable mais le sens diffère. Même si la traduction de ce mot était une piège pour les enquêtés, ils ne se sont pas servis du contexte textuel ni des connaissances du français qu'ils avaient et même pas de l'anglais.

Uniquement le sujet nº9 a traduit *succès* par *éxito*, sûrement par sa bonne maîtrise de l'anglais.

Les chercheurs *(ont obtenu cinq blastocystes…)*

Les sujets nº2, 6, 8 et 10 ont traduit *chercheurs* par *científicos* et le sujet nº9 a proposé *investigadores*. Le sujet nº4 a mis en place des mécanismes d'intercompréhension parce que grâce à ses connaissances du français, il a su que *chercheurs* provenait du verbe *chercher* qui signifie *buscar*. L'infinitif englobe l'idée globale et la plus générique du point de vue sémantique donc il s'est limité au sens du verbe sans faire attention au contexte linguistique vu que l'article qui précède *chercheurs* aurait pu lui faire penser à un substantif dérivé du verbe. Peut-être le sujet

nº7 a procédé de la même manière sauf que, dans ce cas, il a confondu le verbe *chercher* avec le verbe *regarder*.

Toutefois, les sujets nº3 a répondu aléatoirement en choisissant n'importe quel nom qui pourrait avoir un minimum de sens dans le contexte. Le sujet nº5, par contre, a traduit *chercheurs* par *cualquier hora*. La seule explication à ce raisonnement déductif se trouve dans le morphème *–eurs* qu'il a associé au mot *heure* et dans un sens régressif, il a associé *cherche* à *cualquier*.

Chercheurs

⇩ ⇩

Cherche + heures

Cualquier + hora

<u>Ce dernier</u>

Ce syntagme a été l'un des plus difficiles à traduire par les sujets vu que les démonstratifs français diffèrent des démonstratifs des autres langues romanes quant à la forme.

espagnol	catalan	portugais	italien	français
Este	Aquest	Esto	Questo	Ce

Les sujets pouvaient avoir comme référence les démonstratifs commençant par est- et ceux qui ont la racine –quest donc, ces deux formes pouvaient être les bases sur lesquelles appuyer leurs hypothèses de sens. Le démonstratif français, comme nous pouvons observer dans le tableau ci-haut, n'a rien en commun avec les démonstratifs des autres langues romanes. Par conséquent, l'opacité du démonstratif ne leur permettait pas d'avancer dans leurs hypothèses. De même pour le substantif dernier :

espagnol	catalan	portugais	italien	Français
Último	Últim	Último	Ultimo	Dernier

Les sujets nº3 et nº9 ont affirmé que *ce dernier* signifiait *este último*. Cependant, le sujet nº5 a traduit *ce dernier* par *el día siguiente*, la seule hypothèse que nous pouvons remarquer c'est le fait d'avoir choisi ce syntagme nominal de façon arbitraire puisqu'il n'avait pas été capable d'en extraire le sens.

Le sujet nº6 a traduit *ce dernier* par *una farsa*. La seule hypothèse valable face à ce raisonnement peut être le fait qu'il n'a pas fait attention à l'emploi anaphorique du démonstratif, mais il l'a interprété comme étant un démonstratif cataphorique. Dans ce sens, il aurait associé le démonstratif comme introducteur d'un objet de pensée qui devrait apparaître ultérieurement dans le discours.

Ce dernier avait même annoncé c'était un mensonge avoir cloné des embryons humains

(Cellules) ***prélevées*** *(sur des embryons humains)*

Le mot *prélevées* ne peut pas être mis en rapport avec aucun mot semblable en espagnol ou en catalan. C'est ici où réside la difficulté de compréhension de ce mot puisque les sujets devaient faire attention au contexte linguistique et chercher un mot qui pourrait avoir du sens dans la phrase, processus qu'a été mis en place par le sujet nº8 en traduisant *prélevées* par *extraidos*. Le même mécanisme a suivi le sujet nº6 qui a cherché un mot qui pourrait avoir plus ou moins logique dans le contexte traduisant *prélevées* par *fabricadas*.

En revanche, les sujets nº1, 3 et 5 se sont basés sur la graphique et à travers l'analogie ont proposé les mots *prelevante*, *prevé* et *prelavo* respectivement dont le premier et le dernier n'existent pas en espagnol. Dans ces trois cas, ils ne sont pas basés sur le contexte linguistique qui aurait été une façon de vérifier leurs hypothèses de départ.

(Ces œufs sans projet parental ont été donnés aux chercheurs) ***sans contrepartie financière***

La préposition *sans* a été assimilé par les sujets comme une unité lexicale opaque même si une remodelation du mot aurait était suffisante pour voir les similitudes avec le catalan, sûrement la forme qui se rapproche la plus à la forme française : *sans* > *sense*. Le sujet nº1 s'est basé sur le contexte lexicale pour voir une ressemblance avec l'adjectif *sanas* malgré le manque de sens de cet adjectif placé dans ce contexte linguistique.

Malgré la transparence lexicale de *contrepartie financière* en apparence, seulement deux sujets, le nº5 et le nº8, l'ont traduit correctement par *contrapartida*

financiera. Les sujets nº1 et le nº6 ont proposé d'autres traductions beaucoup moins évidentes avec les mots cibles : *cooperaciones financieras* et *complicación financiera*.

Bien que la difficulté de ce complément prépositionnel résidait sur l'opacité de la préposition et les deux autres mots étaient assez transparents, six sujets n'ont pas répondu, ce qui nous fait penser que la plupart aurait plus ou moins les mots cibles mais pas la préposition et cette dernière les aurait bloqués.

(Stemagen a obtenu de) trois jeunes femmes donneuses((20 ans à 24 ans) un total de 29 ovocytes)

Etant donné la diversité de réponses des enquêtés, nous allons diviser notre analyse en trois parties : d'abord l'adjectif *jeunes*, ensuite le substantif *femmes* et finalement l'adjectif *donneuses*. Le numéral *trois* est exclu de notre analyse parce que tous les sujets l'ont bien traduit, ce soit par leur bagage langagier ou par la ressemblance avec le numéral espagnol *tres*.

Quant à l'adjectif, tous les sujets l'ont traduit par *jóvenes*. Les sujets apprenant le français n'ont pas eu de difficulté dans ce sens et ceux qui n'apprenaient pas le français auront mis en place des mécanismes d'analogie. Néanmoins, le sujet nº6 a associé l'adjectif *jeunes* au substantif *genes*, ce qui a une certaine logique si on se base sur le rapprochement des formes écrites et sur le thème de l'article.

Quant au substantif femmes, tous les sujets l'ont traduit ou bien par mujeres ou bien par chicas. Comme dans le cas précédant, les sujets apprenant le français n'ont pas eu de difficulté dans ce sens et ceux qui n'apprenaient pas le français auront mis en place des mécanismes d'analogie.

L'adjectif *donneuses*, par contre, a été plus polémique et la diversité d'interprétations nous oblige à y prêter une attention particulière. La certaine opacité du mot a provoqué que plusieurs sujets (nº1, 6 et 10) aient éliminé (pasar por alto) la traduction. Deux possibles traductions ont été proposées : la première était *danesas*, traduction proposée par les sujets n12, 3, 4 et 5, et la deuxième était *donantes*, proposée par les sujets n7 et 8.

La première interprétation est le résultat d'une analogie des formes écrites par leur similitude où une remodelation du mot devient nécessaire : d**on**ne**u**s**e**s > danesas. La

deuxième interprétation est le fruit d'une dérivation, ce qui présuppose un savoir préalable : donn**er** (dar) > donn**euses** (donantes).

D'autres traductions ont été rejettées par être totalement aléatoires comme celle du locuteur nº6 : *tres genes de células madre.*

(La totalité des chromosomes a été détruit) soit par (extrusion), soit par (aspiration)

Cette traduction a été l'une des plus difficiles parce que six sujets n'ont pas répondu. Le sujet nº5, sûrement par ses connaissances du français ou par ressemblance graphique, a associé *par* à la préposition espagnole *por*. Cependant, il a omis *soit* parce qu'il n'en comprenait pas le sens.

(Stemagen espère avec cette technique obtenir des cellules souches embryonnaires humaines) en lignée continue

Ce syntagme prépositionnel a été traduit dans la plupart des cas de façon littérale en raison de sa transparence lexicale, ce qui a donné *en línea continua*. Bien qu'il s'agissait d'une expression figée qui ne pouvait pas être traduite littéralement puisqu'elle n'existe pas tel quel en espagnol, ils n'ont même pas fait l'effort de trouver une expression qui puisse exprimer de façon approximative le sens. Les sujets nº1 et le nº8, par la transparence lexicale du mot *continue*, ont proposé chacun les traductions suivantes: *a continuación* et *continuar desarrollando*.

Cellules souches

La traduction de ce syntagme a été problématique lors de la traduction de l'adjectif *souches* qui, par son opacité lexicale, a empêché la compréhension.

Les sujets nº6 et 8 ont traduit *cellules souches* par *células madre*. Le raisonnement qu'ils ont suivi –et que le sujet nº8 nous a confirmé lors de la réalisation des activités- est le suivant : « como no sabía qué quería decir la palabra *souches*, he pensado en los tipos de células que existen y sólo conozco las células madre ». Possiblement le sujet nº10 aurait raisonné de la même façon en traduisant *cellules souches* par *células muertas*. Néanmoins, le contexte sémantique et syntagmatique lui aurait servit à vérifier ses hypothèses de sens puisque ça n'a pas de sens de dire que deux firmes scientifiques ont obtenu des cellules mortes. S'il s'agit de cellules mortes, elles ne servent à plus rien.

D'autres réponses ont été aléatoires comme celle du sujet nº3 qui a proposé *células de sangre*. Par contre, les sujets nº4, 5 et 7 ont traduit uniquement le mot qu'ils ont compris, le mot *cellules* tandis que les sujets nº2 et nº9 n'ont rien écrit non parce qu'ils n'avaient pas compris le mot *cellules* mais parce que la non compréhension du mot *souches* les a bloqués.

(Une publication sur le) site (Internet de Stem Cells Express)

Les sujets nº8 et 10 sont ceux qui ont proposé la traduction la plus correctes avec *web* et *dirección* respectivement. Sans connaître le sens du mot site, le contexte linguistique et grâce surtout au mot clef Internet, ils ont su chercher un mot qui aurait du sens en le plaçant dans ce contexte. Le sujet nº4 a proposé une traduction assez proche mais qui ne traduit pas totalement le sens qui est celle de *red de internet*.

Les sujets nº1, 2 et 3 possiblement par dérivation lexicale ont associé *site* à *sitio* ou bien par analogie à l'anglais où *site* signifie placer, établir.

Le sujet nº5 a fait une association par analogie en suivant un processus de remodelation du mot : site > sita > cita.

Toutefois, nous ne pouvons pas expliquer pourquoi le sujet nº6 proposé la traduction de *hecho* et le nº7 celle de *mirar, sitar*.

4. 2. 1. 5. Rapport entre les résultats obtenus dans les trois textes

Lors de nos entretiens avec les sujets et après la lecture des textes, ils ont tous rempli l'enquête (cf. Annexe nº…..) dont l'une des questions consistait à ordonner les textes par niveau croissant de difficulté et dans 90% des cas l'ordre établi a été le suivant : portugais > italien > français. Néanmoins, ce classement ne correspond pas avec les résultats obtenus selon lesquels le classement croissant de difficulté devrait être le suivant : italien > portugais > français.

SUJETS	Pourcentage de réponses correctes texte italien	Pourcentage de réponses correctes texte portugais	Pourcentage de réponses correctes texte français

Nº1	80%	60%	60%
Nº2	80%	80%	40%
Nº3	70%	60%	90%
Nº4	80%	100%	90%
Nº5	70%	40%	80%
Nº6	90%	60%	20%
Nº7	70%	40%	50%
Nº8	100%	100%	80%
Nº9	80%	60%	60%
Nº10	80%	80%	30%
MOYENNE	80%	68%	60%

La seule raison que nous pouvons donner comme cause de ce décalage est le niveau de difficulté des questions dans chacun des textes ainsi que le lexique et le style de chaque journaliste.

Les textes choisis n'étaient pas de traductions d'un texte originel mais chacun pris d'internet et écrit par un auteur différent, donnait un point de vue différent et nuancé en même temps sur la problématique du texte.

Le vocabulaire pouvait aussi entraver la compréhension vu que certains textes apportaient une optique plutôt didactique pour le grand public tandis que d'autres apportaient un point de vue plus scientifique avec un lexique plus spécifique et technique. Dans ce sens, le texte en français posé de difficultés que nous avons essayé de réduire en notant à pied de page des explications plus claires et des synonymes plus répandus sur certains mots tels que *ovocyte, blastocyste* ou *stade blastocyste*.

4. 2. 1. 6. Rapport entre les résultats de la compréhension détaillé et la traduction

Dans les tableaux ci-après, nous pouvons observer les résultats individuels et groupales des sujets obtenus dans les activités proposées en compréhension écrite : la compréhension détaillée des textes et la traduction. Le pourcentage moyen de réussite

dans la compréhension détaillé des trois textes se situe dans les 69% tandis que dans la traduction se situe dans les 32%, un pourcentage de 37% séparent ces deux résultats.

SUJETS	Pourcentage de réponses correctes texte italien	Pourcentage de réponses correctes texte portugais	Pourcentage de réponses correctes texte français	MOYENNE INDIVIDUELLE
N°1	80%	60%	60%	66%
N°2	80%	80%	40%	66%
N°3	70%	60%	90%	73%
N°4	80%	100%	90%	90%
N°5	70%	40%	80%	63%
N°6	90%	60%	20%	56%
N°7	70%	40%	50%	53%
N°8	100%	100%	80%	93%
N°9	80%	60%	60%	66%
N°10	80%	80%	30%	63%
MOYENNE	80%	68%	60%	69%

Tableau 20 : Résultats obtenus dans la compréhension détaillée

SUJETS	Pourcentage réponses correctes traduction italien	Pourcentage réponses correctes traduction portugais	Pourcentage réponses correctes traduction français	MOYENNE INDIVIDUELLE

Nº1	40%	10%	5%	18%
Nº2	27%	40%	15%	27%
Nº3	12%	35%	15%	20%
Nº4	27%	45%	10%	27%
Nº5	62%	45%	20%	42%
Nº6	35%	45%	20%	33%
Nº7	10%	20%	10%	13%
Nº8	45%	90%	55%	63%
Nº9	20%	40%	40%	33%
Nº10	52%	70%	20%	47%
MOYENNE	33%	44%	21%	32%

Tableau 21 : Résultats obtenus dans la traduction

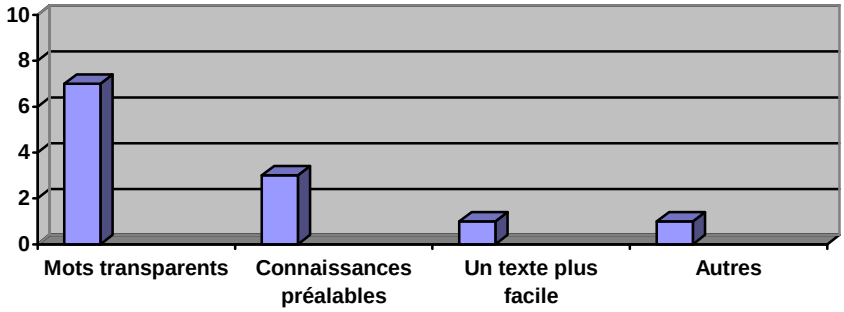
Les facteurs qui peuvent expliquer cette difference percentuelle répondent au type d'activités proposées. Dans la compréhension détaillée, les questions prenaient comme point de référence le lexique transparent et même si l'opacité de certains mots rendait difficile la compréhension, le sens global fourni par le contexte linguistique facilitait l'accès au sens. La traduction, par contre, était une activité beaucoup plus ciblée qui demandait un effort de compréhension majeur puisque les mots choisis ne se caractérisaient pas tous par leur transparence graphique, mais souvent un regard plus global sur le contexte linguistique facilitait la compréhension.

4. 2. 1. 7. Analyse des stratégies d'accès au sens

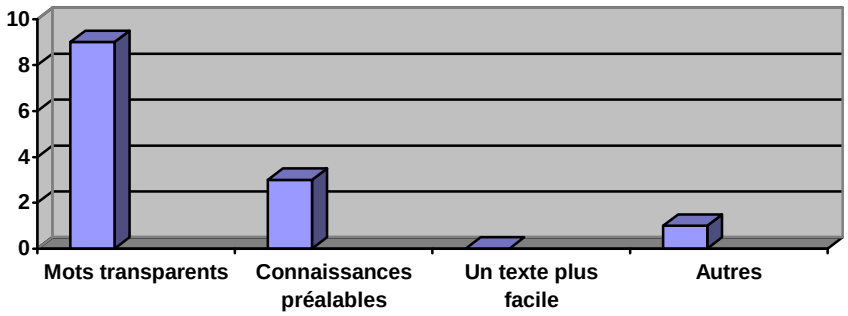
En ce qui concerne les **stratégies d'accès au sens**, parmi les quatre options proposées aux élèves afin de savoir quelle avait été leur démarche cognitive lors de la lecture de chacun des textes -a) la transparence lexicale, b) les connaissances préalables, c) la lecture d'un autre texte et d) autres- nous pouvons signaler que le raisonnement cognitif reste le même en terme général, mais il peut varier selon le texte à lire.

La plupart des enquêtés ont assuré que leur cheminement avait été guidé essentiellement par la **transparence lexicale**, donc nous pouvons signaler **l'analogie** comme **principal mécanisme cognitif** d'accès au sens dans le cadre de notre expérience. En deuxième lieu, les connaissances préalables sur le thème du texte ont facilité la compréhension puisqu'il s'agissait d'un sujet d'actualité.

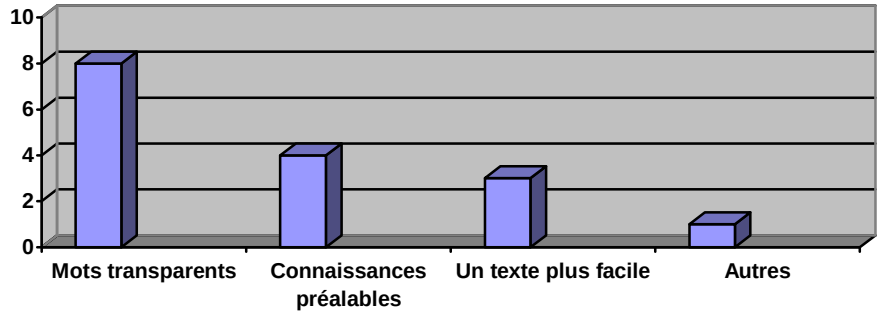
Les réponses de certains élèves varient selon la langue cible des textes vu que l'accès au sens de la langue cible qui leur semble la plus difficile passe d'abord par les démarches cognitives préalablement commentées ainsi que par la lecture du texte dans une autre langue qui est perçue comme plus proche à la langue maternelle. Nous pouvons ainsi confirmer nos hypothèses par rapport à la langue pont d'après lesquelles une langue plus accessible du point de vue lexical sert de passage pour comprendre une autre langue plus éloignée appartenant à la même famille linguistique.



Graphique 5 : Stratégies d'accès au sens (Texte italien)



Graphique 6 : Stratégies d'accès au sens (Texte portugais)



Graphique 7 : Stratégies d'accès au sens (Texte français)

4. 2. 2. Analyse de la compréhension orale

4. 2. 2. 1. Comparaison entre les résultats obtenus dans la compréhension orale et dans la compréhension écrite

Etant donné que le *« mot entendu à l'oral présente une difficulté supplémentaire liée à sa perception auditive »* (M .C, Jamet) et contrairement à la prémisse que nous nous sommes donnée comme point de départ pour notre **analyse comparative** selon laquelle les résultats de la compréhension orale seraient notablement inférieurs à ceux de la compréhension écrite, les pourcentages obtenus dans la compréhension orale sont assez supérieurs aux résultats de la compréhension écrite.

La compréhension orale de l'italien atteint un taux de 96% - 16 points au dessus de la compréhension écrite (80%)- et la compréhension du portugais atteint un 77% - 9 points au dessus de la compréhension écrite (68%)-. Par contre, nous retrouvons le phénomène inverse dans le cas du français : les meilleurs résultats se situent au niveau de la compréhension écrite (60%), 9 points au dessus de la compréhension orale (51%).

Nous tenterons d'expliquer les **facteurs** qui peuvent avoir marqué cette **distinction** si tranchante entre l'oral et l'écrit et la différence qui caractérise le français.

D’une part, le premier facteur à prendre en considération comme ayant eu une certaine incidence dans nos résultats c’est la différence entre le type de questions proposées pour la compréhension orale et pour la compréhension écrite. Quant à la compréhension orale, nous avons proposé des questions fermées du type QCM tandis que pour la compréhension écrite, il s’agissait des questions ouvertes où les élèves devaient chercher l’information dans le texte. Par conséquent, nous n’avons pas le moyen de vérifier si les réponses des sujets dans le test de compréhension orale sont le résultat d’une bonne compréhension ou bien d’un choix aléatoire et arbitraire parmi les réponses proposées dans les QCM. Cependant, le troisième exercice proposé pour le test de compréhension orale consistait à écrire les mots ou phrases qu’ils auraient entendus, ce qui est une façon de vérifier ce qu’ils ont vraiment compris. D’autre part, la deuxième raison est en rapport avec le type de discours présenté. Dans le cas du test de compréhension écrite, il s’agissait d’articles journalistiques tandis que dans le cas de la compréhension orale, c’était une présentation d’une personne. Finalement, ces résultats peuvent s’expliquer par la distance entre graphie et son de sorte que la similitude entre la graphie du français et des autres langues romanes facilite la compréhension écrite tandis que la différence au niveau de la prononciation empêche la reconnaissance des mots qui à l’écrit seraient plus facilement reconnaissables.

	Italien	**Portugais**	**Français**
Moyenne compréhension orale	96%	77%	51%
Moyenne compréhension écrite	80%	68%	60%

Tableau 22 : Rapport textes et résultats obtenus dans les deux activités

Du point de vue visuel, un **article de journal** est facilement reconnaissable par sa **mise en page** et sa **typographie**, l’usage d’un **langage univoque** et direct avec absence de figures de style. L’article journalistique se veut **narratif** et même parfois **descriptif**. Mais jusqu’à quel point le type de texte est-il pertinent pour une meilleure compréhension ? Le type de texte utilisé garantit le succès de l’épreuve ? Le type de texte peut faciliter la compréhension en une langue romane inconnue lorsqu’on est capable de le reconnaître par ses caractéristiques stylistiques. À l’inverse, la non reconnaissance du type de texte peut même influencer négativement et induire en erreur.

Mentionnons cet exemple : un de nos sujets avait confondu lors de la lecture du texte en italien le lieu où s'était déroulée cette première expérience. Il croyait que cela s'était produit dans la ville de Rome alors qu'il s'était produit aux États-Unis. Par conséquent, si on n'est pas capable de reconnaître le type de texte non seulement il ne nous apportera pas de pistes pour l'accès au sens, mais il nous induira en erreur.

En revanche, pour la compréhension orale, les sujets étaient prévenus qu'ils allaient entendre trois personnes qui se présentaient chacun dans sa langue romane maternelle, ils s'attendaient donc déjà à un type de discours précis et ils pouvaient formuler des hypothèses de départ. Dans une présentation, le lexique utilisé est assez transparent malgré les variations phonétiques et même certaines expressions dans une langue étrangère font parties des pré-acquis langagiers de nombreux locuteurs comme « je m'appelle » ou « buogiorno ».

Néanmoins, la compréhension orale peut être plus difficlement accessible parce que ainsi que Peter Guberina l'explique dans sa définition de « **crible phonologique** », *« l'oreille d'un étranger face à de nouveaux phonèmes est comme frappée de surdité. Elle est victime du crible phonologique de sa langue maternelle. L'étranger est dans l'impossibilité de reconnaître le son »*. Egalement, M.C. Jamet affirme qu'un mot reconnu isolement ne le sera pas nécessairement lorsqu'il est intégré dans un discours où l'ensemble des éléments à décoder peut brouiller la reconnaissance du mot singulier. Malgré tout, puisqu'il s'agissait d'un discours prototypique, et pour reprendre les mots de M.C. Jamet, *« si le mot n'est pas reconnu isolément, il peut l'être en contexte par extrapolation du sens »*.

	COMPRÉHENSION ORALE				COMPRÉHENSION ÉCRITE		
SUJET	**VIDÉO EN ITALIEN**	**VIDÉO EN PORTUGAIS**	**VIDÉO EN FRANÇAIS**	**MOYENNE COMPRÉHENSION ORALE**	**MOYENNE TEXTES**	**MOYENNE TRADUCTION**	**MOYENNE COMPRÉHENSION ÉCRITE**
1	66%	83%	16%	55%	66%	55%	60%
2	100%	83%	16%	66%	66%	27%	46%
3	100%	66%	83%	83%	73%	20%	46%
4	100%	66%	33%	66%	90%	27%	58%
5	100%	83%	50%	77%	63%	42%	52%
6	83%	49%	33%	55%	56%	33%	44%
7	100%	83%	100%	94%	53%	13%	33%
8	100%	100%	33%	77%	93%	63%	78%
9	100%	83%	66%	83%	66%	33%	49%
10	100%	83%	83%	88%	63%	47%	55%
MOYENNE	96%	77%	51%	74%	68%	36%	52%

Tableau 23 : Résultats de la compréhension orale et de la compréhension écrite

4. 2. 2. 1. Résultats obtenus dans les trois enregistrements vidéos

En ce qui concerne les résultats obtenus dans les différents enregistrements sonores, nous pouvons observer dans le tableau du chapitre précédent que la moyenne de la compréhension orale se situe dans les 74%, mais un pourcentage de compréhension assez élevé sépare les résultats obtenus dans les différentes langues.

L'italien atteint le taux de compréhension le plus élevé avec 96% de réussite ; en deuxième position, le portugais avec 77% de réussite et finalement, le français avec 51%. Ces résultats coïncident avec le degré d'évolution des langues romanes (**1. 1. 4. 2. Le degré d'évolution et le degré de compréhension mutuelle entre les langues romanes)** selon lequel l'italien est la langue la moins évoluée par rapport au latin (12%), ensuite l'espagnol avec 20%, puis le portugais avec 31% et finalement le français avec 44%. C'est une hypothèse forte qui semble corroborer dans nos expériences et dans le cas de notre groupe-temoin. Il serait très intéressant de valider cette assertion sur une autre typologie de romanophones.

4. 2. 2. 3. Fragments qui ont provoqué des difficultés

Une fois passés en revue les phénomènes phonologiques qui affectent la prononciation des langues romanes et donc, ce qui peut créer des difficultés au niveau de la compréhension, nous allons présenter maintenant les fragments de chacun des enregistrements qui ont posé des problèmes à nos informants.

Nous allons tenter d'expliquer le pourquoi des erreurs de nos informants et pour ce faire, nous avons transcrit les parties essentielles des enregistrements où nous pouvons rencontrer les réponses aux questions proposées. Dans les transcriptions, nous avons distingué les mots qui, d'un point de vue objectif, sont les plus transparents par rapport aux mots les plus opaques.

Les raisons qui peuvent faire obstacle à la compréhension d'une langue romane inconnue ont été recueillies dans le chapitre **4. 2. 2. 1. Comparaison entre les résultats obtenus dans la compréhension orale et dans la compréhension écrite.** Une dernière cause possible serait selon M.C. Jamet la non perception de phonèmes pourtant proches de ceux de la langue maternelle, à cause de la non identification des frontières entre phonèmes puisque la reconnaissance passe par les habitus liés à la langue maternelle. Cette auteur met en évidence un problème majeur lié au code oral, celui de la segmentation (l'oral est un continuum et de nombreuses manifestations de liaisons, d'enchainements, etc. peuvent induire une interprêtation totalement erronée)

En ce qui concerne la **compréhension de l'italien,** uniquement le locuteur nº1 a commis des erreurs dans les QCM : il n'a pas compris où habitait Angelo en Italie ni combien de temps il avait habité à Barcelone.

Quant à la première question, Angelo avait affirmé**:** «Vengo da una **isola** che si chiama **Sardegna**, una città che si chiama Iclesia». Nous avons signalé en gras les mots clés pour répondre à cette question et donc, les mots que les autres élèves auraient repéré pendant l'écoute. Or, notre informant nº1 s'est focalisé sans doute sur le mot « *città* » qui lui a fait penser à l'espagnol « ciudad » et il n'aura pas fait attention au reste du discours et donc, il n'a probablement pas vu la similitude entre « *isola* » et « isla » et qu'il n'aura pas compris qu'il parlait de l'île de Sardaigne.

Quant à la deuxième question, Angelo a expliqué : « O viscuto a **Barcellona cuattro anni**, cuattro anni e mezzo piu mè... ". Dans ce cas, deux des options possibles proposées aux élèves étaient qu'il avait pu vivre pendant quatre ans à Barcelone ou pendant quatorze ans. La ressemblance phonétique entre quatre et quatorze est probablement la cause de l'erreur.

En ce qui concerne les questions de vrai ou faux, le sujet nº6 n'a pas compris qu'Angelo habitait dans une zone désertique. Dans l'enregistrement, on a entendu la phrase suivante : « Adesso a punto vivo a **Tenerife**, una **isola** de le **Canarie**, en un paisino che si chiama El Médano, en el **deserto**, en la **parte** dicciamo **desertica de l'isola** ». Ici, la transparence lexicale est assez évidente par la similitude entre le

mot *deserto* et *desierto* outre la reformulation par *parte desertica* donc, nous pourrions affirmer que dans ce cas, le sujet nº6 n'a pas été assez attentif ou bien il n'a pas retenu les mots clefs. En effet, une des stratégies majeures de compréhension est la validation des hypothèses par la recherche d'indices de « comprobación »

En ce qui concerne la **compréhension du portugais,** nous retrouvons certaines difficultés dans les réponses du QCM**.** Le sujet nº6 n'a pas compris quels pays européens aimerait visiter Mayara et cela peut être dû au fait qu'il n'a pas entendu les mots clefs ou qu'il n'a pas fait suffissament attention à son discours car la transparence lexicale était assez évidente : «Tenho ganas de **conhocer a França, Italia** e **otros paises** da **Europa**».

En ce qui concerne les questions de vrai ou faux, les difficultés se situent essentiellement dans la première et dans la deuxième question. Quant à la première affirmation, elle est fausse parce qu'elle assure que Mayara est venue à Barcelone parce qu'elle voulait connaître une autre façon de vivre, mais on entend « eu **vim** un poco porque eu **queria conhocer a cidada e me parece belissima** ». La plupart des sujets enquêtés (80%) se sont trompés en disant que cette affirmation était vraie. Malgré l'apparente transparence phonétique du mot *cidade*, les élèves n'ont pas su le mettre en rapport avec l'espagnol *ciudad*. Quant à la deuxième affirmation, elle est également fausse parce qu'elle dit que Mayara veut rentrer au Brésil dans deux ans tandis que l'on entend « **nao ses quanto tempo** penso ficar, penso que por mais ums anos até que **termine**". Les informants nº3, 4, 6 et 7 qui ont assuré que l'affirmation précédente était vraie c'est sûrement parce qu'ils ont répondu aléatoirement ou bien parce qu'au lieu de comprendre « au moins quelques ans », ils ont compris « au moins, deux ans ».

En ce qui concerne la **compréhension du français,** la difficulté de compréhension de ce document sonore augmente par rapport aux enregistrements dans les autres langues (italien et portugais) vu que le nombre d'erreurs est majeur et le décalage entre l'oral et l'écrit est patent

Outre la distance entre graphie/phonie, d'autres phénomènes phonologiques que l'on a déjà cités, viennent s'ajouter, telle la **liaison**. Ces phénomènes ne sont pas exclus des autres langues romanes, mais ils ne sont pas si systématiques qu'en français où l'unité de sens est le syntagme. Des mots qui pourraient être plus facilement reconnaissables isolément ne le sont pas lorsqu'ils apparaissent au milieu d'un syntagme puisque le phénomène de la liaison peut assombrir davantage le contexte sémantico-syntaxique par l'effet d'union entre des phonèmes appartenant à des mots différents.

Quant aux QCM, la première question a été répondue correctement par la totalité des informants tandis que la deuxième et la troisième ont posé plus de difficultés. Dans la deuxième question, on leur demandait depuis combien de temps Eric travaillait à l'Université Autonome de Barcelone et la réponse qu'il avait donnée était la suivante : «Je suis dans cette **université** depuis déjà une **quinzaine** d'années ». Presque la moitié des enquêtés, 4 élèves sur 10, ont répondu que cela faisait cinq ans. Les raisons peuvent être diverses : il se peut qu'ils n'aient pas compris la réponse, qu'ils aient confondu quinze avec cinq par la ressemblance phonétique ou bien qu'ils n'aient pas compris l'expression « quinzaine d'années » parce qu'elle n'existe pas en espagnol dans ce contexte. Parfois, certains mots perdent leur transparence avec l'ajout d'un morphème. De plus, la nasalisation des voyelles du français, est un facteur très négatif qui répercute sur la perception et obstaculise ce qui, à l'écrit, serait transparent.

Quant à la troisième question, nous leur avons demandé où travaille Eric en dehors de la faculté et sa réponse a été : « Je suis **professeur** associé puisque j'ai un **travail** en dehors de **l'université**. J'ai été pendant longtemps **professeur** dans une **alliance française**, je me mettais **directeur pédagogique** de cette alliance. En ce **moment**, je donne des cours de **français** aussi dans une **école d'hôtellerie à Barcelone** ». Dans ce cas, la moitié des élèves n'ont pas compris son explication et nous pourrions signaler comme causes possibles des problèmes de compréhension la longueur de son discours puisque la précision des détails aurait pu perturber la compréhension. Outre cette raison et la distance qui sépare le son et la graphie française, le syntagme « *école d'hôtellerie* » qui était le mot clef dans cette question ne se caractérise pas par sa totale transparence lexicale au niveau phonétique.

Quant aux questions de vrai ou faux, aucune des trois questions n'a été bien comprise par la plupart des sujets. Quant à la première, on affirme qu'Eric était né à Paris et qu'il avait vécu pendant quelque temps à Grenoble, ce qui était vrai parce qu'il avait expliqué : « je suis **français d'origine**, je suis né à **Paris**, à côté de **Paris**. J'ai vécu aussi pendant pas mal de temps à **Grenoble**, dans le Dauphiné, dans les Alpes ». Ici, 60% des élèves ont répondu erronément quoique certains mots clés comme Paris apparaissaient deux fois dans son discours. Il se peut que la plupart aient compris le mot Paris mais qu'ils n'aient pas compris la suite de son discours et qu'ils se soient perdus parmi les localisations géographiques telles que le Dauphiné ou les Alpes.

Dans la deuxième affirmation, Eric a fait l'explication suivante: « Et je suis en fait **d'origine française** mais j'ai un quart de sang russe. Mon grand-père était un russe… » tandis que 60% des sujets ont répondu qu'il était d'origine allemande.

CONCLUSIONS

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de la promotion de l'enseignement-apprentissage des langues européennes et en l'occurrence des langues romanes, ainsi que la promotion des projets visant à cette fin au sein de l'Union Européenne. La parenté linguistique des langues romanes par le biais du développement d'habiletés réceptives devient un atout pédagogique incontournable à exploiter afin de parvenir à une Europe plurilingue. Pour ce faire, la promotion de l'intercompréhension entre locuteurs romanophones s'avère indispensable. Dans ce sens, nous avons décidé de centrer notre recherche sur les démarches cognitives empruntées par des adolescents en âge scolaire confrontés à la lecture-audition de langues romanes inconnues

Néanmoins, avant de commenter les conclusions qui se dégagent de ce travail, nous voudrions préciser que si nous nous en tenons exclusivement à la définition la plus répandue sur l'intercompréhension et si nous ne jetons qu'un regard superficiel sur le sujet, nous courons le risque de ne pas prendre la mesure de l'apport fondamental qu'elle suppose pour le renouveau des pratiques pédagogiques de l'apprentissage des langues. L'intercompréhension est un domaine de recherche et d'applications très vaste qui recouvre des sciences aussi diverses que la sociolinguistique ou la psycholinguistique ainsi que de nombreuses branches de la linguistique telles que la syntaxe, la phonétique, la sémantique, la pragmatique ou l'analyse du discours. C'est pourquoi, les concepts à envisager dans une étude de cette envergure et les conclusions que nous pouvons en extraire sont innombrables. Un travail de ces caractéristiques pourrait être l'objet d'étude d'une thèse et bien que notre objectif ait été très ciblé, nous avons essayé de nous centrer sur les aspects les plus importants.

Cette étude étant une recherche pilote sur l'intercompréhension en milieu scolaire, nous avons tenté d'expliquer les atouts et les limites de ce projet à visée pédagogique malgré le manque de recherches réalisées dans ce domaine comme point de départ pour notre étude. Nous avons décidé de choisir trois langues cibles –le français, le portugais

et l'italien- et considérer l'influence du bagage langagier des sujets -espagnol et catalan comme langue maternelle et langue seconde respectivement dans la plupart des cas et le français comme deuxième langue étrangère dans certains cas- étant donné que la parenté linguistique entre les langues en présence favorise la mise en place des « mécanismes cognitifs de nature analogique ».

Le cadrage théorique de cette étude a consisté en un bref rappel de linguistique diachronique afin d'expliquer l'évolution du latin, langue mère, donnant lieu aux différentes varietés romanes et par conséquent, aux langues romanes que nous connaissons actuellement. Nous avons continué notre étude avec la présentation des postulats du *Conseil de l'Europe* en matière de politique linguistique dans le document du *Cadre Européen Commun de Référence* et finalement, la situation actuelle de la didactique des langues dans les systèmes éducatifs européens, et plus précisément dans le système éducatif catalan.

Nous avons ensuite présenté les particularités spécifiques du cadre social, culturel et économique du milieu où se situe notre recherche afin de mieux interpréter ensuite les résultats obtenus lors de nos entretiens avec les élèves et les constats empiriques que nous avons dégagés par rapport aux processus cognitifs empruntés d'accès au sens, l'influence du bagage langagier des sujets ainsi que les réponses aux hypothèses préalables formulées au tout début de notre travail. Nous allons donc présenter les premières lignes de nos constats empiriques :

D'après les observations réalisées lors des entretiens avec nos informants et d'après nos déductions sur les **mécanismes** mis en place pour répondre au protocole expérimental, nous avons dégagé les processus cognitifs empruntés pour l'accès au sens dans chacune des activités proposées : la compréhension écrite et la compréhension orale.

En ce qui concerne la compréhension orale, nous avons pu repérer deux procédés d'accès au sens : l'analogie lexicale et le contexte discursif. D'une part, nous avons pu observer (**cf. Chapitre Discussion**) que le lexique transparent, du point de vue phonétique, permettait le transfert par analogie puisqu'il s'agissait, pour la plupart, de

mots décisifs pour la compréhension, même si le reste du discours était totalement inaccessible. D'autre part, il a été mis en évidence que le contexte discursif –les élèves ayant été mis au fait de ce qu'ils allaient entendre et voir- facilitait la compréhension grâce à des stratégies d'anticipation des contenus au moment de l'exposition des documents. Egalement, un document basé sur des présentations –de par leur nature codée- a toutes les chances de reprendre un vocabulaire et des expressions similaires, même dans un contexte linguistique de langue étrangère.

En ce qui concerne la compréhension écrite, la principale démarche cognitive empruntée par nos sujets face à la lecture d'une langue étrangère apparentée a été la mise en place des stratégies de transfert par **analogie** et dans ce sens, le bagage langagier préalable joue un rôle indiscutable et il n'a pas été mis à profit. Bien que les indices lexicaux soient relevés à travers le procédé d'analogie lors de la lecture d'un texte dans une langue inconnue, il est reconnu que le contexte syntaxique aide à lever les ambigüités et éviter ainsi l'erreur. Dans notre étude, la grande majorité des sujets enquêtés se sont basés sur les seuls procédés d'analogie sans tenir compte du contexte syntaxique, ce qui dans de nombreuses occasions a induit une interprétation erronée. Nous citerons un des exemples les plus évidents dans la traduction du mot portugais *doenças (de Alzheimer e Parkinson)* où certains élèves ont proposé comme traduction le mot *docencias* au lieu de *dolencias* ou *enfermedades*. Dans ce cas, nous pouvons prouver que la non vérification de leurs hypothèses d'analogie lexicale à travers le contexte sémantico-syntaxique ainsi que le fait de mettre de côté leurs connaissances préalables les a induits en erreur. S'ils avaient lu la phrase en entier et ne s'étaient pas focalisés sur le mot isolé, ils auraient vu qu'on parlait des maladies dégénératives comme l'Alzheimer ou le Parkinson qu'ils connaissaient sûrement. Néanmoins, dans certaines occasions, si l'opacité du mot ne génèrait pas de processus de recherche d'analogie, le contexte linguistique était mis à profit, mais uniquement le contexte linguistique le plus proche au mot cible. Citons là encore un exemple caractéristique : le sujet nº5 traduit *outrora convertido em héroi nacional* par *se había convertido en un héroe nacional* sans faire attention à la suite de la phrase *(Outrora convertido em héroi nacional, Hwang caiu em desgraça)* qui invalide la traduction proposée.

En troisième lieu, nous pouvons remarquer que le choix de textes reprenant la même problématique dans les trois langues étrangères a constitué un facteur d'optimisation des stratégies d'anticipation des aspects traités dans les documents et une première approche contrastive avec tout ce qu'elle comporte d'opérations mentales de transferts linguistiques et culturels (assimilation) et d'observation des différences, là aussi linguistiques et culturelles (dissimilation). Cela a permis d'entreprendre la lecture avec une connaissance préalable sur le sujet, fondée sur les rapprochements entre les analogies et sur l'intégration des différences. Ces processus ont été mis en œuvre à la lecture principalement du texte en français car c'est une langue beaucoup plus éloignée de l'espagnol que ne le sont le portugais et l'italien. En effet, même si la difficulté était inégale vu la façon dont le texte français était rédigé et même si la présence d'un vocabulaire plus soutenu et scientifique pouvait constituer un obstacle à la compréhension, les résultats ont montré que le concept de langue pont existe bien et qu'il a été utilisé par les sujets pour l'accès au sens du document français, quoique dans une moindre mesure.

Il y a unanimité pour reconnaitre que le bagage langagier préalable est primordial ; on pourrait donc en déduire que la connaissance de deux langues romanes comme langue maternelle et langue seconde –l'espagnol et le catalan respectivement- et l'étude d'une troisième langue romane –le français dans le cas de certains des élèves- devraient favoriser la compréhension d'une langue romane inconnue. Mais l'un de nos objectifs était de vérifier si, dans la pratique, on met vraiment en œuvre tout le bagage langagier et culturel que l'on possède. Notre expérience nous a démontré que les informants se basent uniquement sur la connaissance de leur langue maternelle, pour la plupart l'espagnol, et par conséquent, ils ne tirent suffisamment pas parti des connaissances qu'ils ont acquises mais ils n'utilisent qu'une partie infime de leurs capacités. Même si tous nos informants étudient l'anglais comme première langue étrangère, ils n'ont pas su établir une relation logique entre l'expression portugaise *de facto* et l'anglais *in fact* ou avec le catalan *de fet*. Par conséquent, cela reflète que nos systèmes éducatifs et plus précisément, l'enseignement des langues étrangères se base sur une didactique du multilinguisme, entendu comme l'enseignement de contenus linguistiques et culturels foncièrement propres à chacun des systèmes de langue tels des « compartiments séparés » qui ne donnent pas lieu à des rapprochements. Cette approche méthodologique

entrave, d'entrée de jeu, tous les processus cognitifs que les apprenants sont censés activer pour acquérir une compétence de compréhension qui facilitera l'accès aux autres compétences, notamment celle de l'expression qui dépend encore plus directement de dispositions préalables basées sur la confiance et le sentiment d'être en « terrain familier ».

En ce qui concerne par exemple, les différences perceptives et de compréhension entre le code oral et le code écrit, contrairement à ce que nous avions pronostiqué, nous avons constaté que la compréhension écrite reste plus faible que la compréhension orale. La moyenne obtenue par nos sujets dans la compréhension écrite atteint le 50% tandis que la moyenne dans la compréhension orale se situe à 74% ; donc nous retrouvons une différence de 24 points. Diverses raisons peuvent expliquer ce fait :

En ce qui concerne la compréhension écrite, les questions posées sur la compréhension détaillée se basaient sur la transparence lexicale, et la traduction des mots se situant dans un niveau de difficulté supérieur, se basait sur la transparence lexicale ainsi que dans le contexte linguistique pour avoir accès au sens. Les résultats obtenus dans la compréhension détaillée étaient assez bons quoique l'activité de traduction n'ait pas permis de corroborer les bons résultats en compréhension détaillée. Le contexte linguistique et la graphie facilitent la compréhension écrite, mais d'autres facteurs représentent des obstacles qui ne concernent pas le contenu mais par la forme comme par exemple le ton du discours, le registre vde langue ou la méconnaissance de la typologie textuelle.

En ce qui concerne la compréhension orale, étant donné que le code oral peut souvent assombrir la transparence lexicale, les mots qui ne seraient pas reconnus isolément sont plus facilement reconnaissables grâce au contexte discursif. Nous pouvons même noter que le type de discours –une présentation- de par sa nature proche aux actes de parole de la vie quotidienne facilite la compréhension par les mécanismes d'anticipation qui peuvent être activés grâce à la préparation que reçoivent les sujets avant la présentation du document vidéo.

Par rapport à nos **hypothèses préalables** à notre étude, nous avons pu observer que certaines affirmations pouvaient être démontrées du point de vue empirique, mais d'autres n'étaient pas validées expérimentalement. De nombreuses variables outre les aspects déjà mentionnés peuvent influencer les données telles que des **variables qualitatives** comme le niveau socioculturel, l'âge des informants, le cotexte ou le temps investi pour la lecture et la réalisation des activités écrites.

Quant au **niveau socioculturel**, nous avions considéré qu'un milieu social défavorisé (**cf. Cadre social**) pourrait influencer négativement les résultats puisque le niveau d'études d'un établissement situé dans un quartier marginal est de beaucoup inférieur à celui d'un établissement situé dans un quartier de classe moyenne. Bien que nous n'ayons pas pu comparer les résultats de nos informants avec ceux des sujets réunissant des conditions sociales et éducatives plus favorables, nous considérons qu'ils ont été encourageants vu que la moyenne obtenue dans la compréhension écrite dépassait les 50% et que celle de la compréhension orale les 70%. Donc, la moyenne des résultats se situe au dessus du seuil d'un résultat aléatoire.

Quant à **l'âge**, nous avions considéré que la maturité intellectuelle aurait une certaine incidence sur les résultats. Etant donné que notre groupe témoin avait un âge compris entre quatorze et dix-huit ans sauf un sujet qui avait 22 ans, il n'est pas pertinent d'assurer de façon catégorique qu'un plus grand âge influence les résultats. Il conviendrait de mener cette recherche comparative sur des adultes et des adolescents pour pouvoir affirmer ou infirmer, en connaissance de cause, si véritablement la maturité intellectuelle n'entre pas en ligne de compte et si elle est pertinente ou pas.

Une troisième variable à prendre en considération était le **temps** consacré par nos informants à la lecture et réalisation des activités. Nous avions présupposé que plus on investit de temps à la lecture, plus les résultats sont bons. Néanmoins, le temps investi ne devient pas un facteur indispensable parce qu'aussi bien des élèves qui ont consacré longtemps à lecture comme des élèves qui y ont consacré peu de temps ont atteint des taux de compréhension assez élevés. Nous pouvons donc soutenir que le temps consacré à la lecture a une incidence très relative sur les résultats.

D'après le *Cadre Européen Commun de Référence,* la didactique des langues doit être envisagée comme un apprentissage où toutes les connaissances acquises préalablement constituent *« un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place »*. Afin de parvenir à une compétence où toutes les connaissances linguistiques interagissent, une visée constructiviste doit être mise en œuvre dans notre système éducatif actuel tel qu'il est promu par la LOE.

Depuis les dernières décennies, la législation éducative espagnole se situe dans le cadre de « *la educación comprensiva* » dont les bases furent mises en place avec la LOGSE (1990) et sa consolidation garantie grâce à la LOE en 2006. *La* « *educación comprensiva* » propose une optique constructiviste d'après lequel l'élève restructure constamment ses connaissances afin de construire sa propre connaissance, c'est-à-dire, toute connaissance nouvelle est construite à partir des connaissances préalables de sorte que l'apprentissage devient chez l'élève un processus actif puisque c'est le sujet qui construit son propre apprentissage. C'est pourquoi, *la* « *educación comprensiva* » prône un **apprentissage significatif** qui se base sur l'attribution de signification aux enseignements impartis en prenant comme point de départ ce qu'on connaît déjà. L'apprentissage significatif assure la **mémorisation compréhensive** puisque ce que l'on apprend d'un point de vue significatif, peut être utilisé dans différentes situations, contrairement à ce qu'on pourrait appeler la mémorisation mécanique.

La LOE soutient **l'enseignement par compétences** qui consiste à apprendre à être, apprendre à connaître, apprendre à cohabiter et apprendre à faire. Afin de parler de ces quatre éléments, on a développé le mot *life skills* et dans le but d'agir efficacement face à de situations diverses, l'individu doit *savoir, savoir faire* et *savoir être*.

La LOE comprend huit « *competencias básicas* » que doivent être acquises dans l'Enseignement Primaire et Secondaire: «*competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción en el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y*

ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal».

Les contenus curriculaires de différentes matières sont considérés comme un moyen pour atteindre « *las competencias básicas* » explicitées dans les objectifs de chaque étape. Alors, chacune des matières contribue au développement de compétences diverses et en même temps, chacune des « *competencias básicas* » sera atteinte comme le résultat du travail dans plusieurs matières.

Les éléments qui constituent chaque compétence sont les contenus, les habiletés, l'attitude et les valeurs ainsi que les stratégies d'apprentissage. Donc pour l'acquisition des « *competencias básicas* » tous ces éléments doivent être mis en place et développés tout au long du procès d'apprentissage. Par conséquent, les compétences n'appartiennent pas à une seule matière, mais chaque matière contribue au développement de certaines compétences et chacune des compétences est atteinte à travers le travail réalisé dans plusieurs matières.

Afin d'élaborer une programmation, le professeur doit fixer les éléments constitutifs des capacités : les habiletés, l'attitude et les valeurs ainsi que les stratégies d'apprentissage. Sans aucune doute enseigner un élève à apprendre par lui-même est une des tâches la plus difficile d'un professeur et cela dépend de variables d'ordre divers qui influent le procès d'enseignement-apprentissage tels que les expériences préalables d'apprentissage, les méthodologies utilisées, le degré d'acceptation des contenus, les activités réalisées, l'implication familiale dans l'apprentissage des enfants, les résultats obtenus et le milieu socioculturel. De même sorte, l'association d'idées est un exercice difficile si on n'y est pas habitué quoique le développement de cette activité intellectuelle dans la salle de cours entraîne à la compréhension et facilite l'apprentissage de la matière.

Suite à ce bref rappel des points essentiels de la législation éducative espagnole en matière d'enseignement, nous pouvons constater que la théorie diffère de la pratique et que pour bien mettre en œuvre une politique d'enseignement des langues, il faudrait

commencer par une implication des hautes instances éducatives ainsi que par une formation complète des enseignants.

Étant donné le niveau atteint par nos apprenants en langues étrangères, la mise en place de l'intercompréhension en tant que méthode d'enseignement des langues étrangères apparentées est-elle une véritable utopie pour la mise en œuvre d'une politique d'Éducation qui vise au plurilinguisme ? Bien que de nombreux sceptiques ne croient pas à la mise de l'intercompréhension comme méthode d'enseignement-apprentissage des langues étrangères apparentées, elle est une réalité qui a existé depuis longtemps dans tout les pays (nous pensons notamment aux foires médiévales) et qui continue d'exister même si jamais on ne l'appelle ainsi (nous pensons aux zones frontalières, aux chantiers et, bien entendu aux voyages ou aux échanges universitaires à travers les bourses Erasmus). Cela est donc une preuve évidente que la grande majorité des locuteurs, qu'ils soient ou non multilingues, a expérimenté le plurilinguisme et mis en œuvre l'intercompréhension à un moment donné de leurs vies et que par conséquent, non seulement elle existe mais elle est nécessaire. C'est pourquoi, nous ne considérons pas que l'intercompréhension soit une utopie ; elle constitue seulement un défi pour l'enseignement des langues, celui de repenser les processus qui permettent l'accès à des langues qu'il conviendrait de ne plus qualifier d' « étrangères ». Puisse ce slogan de la Sorbonne lors des évènements de mai 68, *« une pensée qui stagne est une pensée qui pourrit »* faire avancer en ce sens la pédagogie des langues « affines ».

Pour conclure, ce travail qui se veut une étude expérimentale de l'intercompréhension dans le cadre de l'enseignement secondaire, d'ores et déjà, constitue pour nous la base de futures recherches dans ce domaine et de futures expériences en intercompréhension en milieu scolaire. En effet, l'analyse que nous avons présentée, nous a permis d'envisager tout le potentiel de cette démarche méthodologique dans le cadre de l'apprentissage des langues vivantes (visant à la consécution d'un modèle européen de plurilinguisme), mais également dans une optique plus générale de l'acquisition des connaissances.

BIBLIOGRAPHIE

Avaluació de necessitats del barri de Sant Roc (Badalona). Estudi realitzat pel grup de recerca en desenvolupament humà, intervenció social i interculturalitat (DEHISI) de la Universitat Autònoma de Barcelona, març 2001.

BOETTI, H ; BRONCHAL, M.J ; MAYOR, J.J ; DÉLÈZE,G; FERRERES, F; LAMBION, S; ROCHAIS, A; SOLÉ, D et TOST, M. Rapport du groupe de travail sur la situation du français en Catalogne. Barcelone, mars-septembre 2001.

CABRERIZO DIAGO J; RUBIO ROLDÁN Mª.J; CASTILLO ARREDONDO S. «Programación por competencias. Formación y práctica».

CARRASCO PEREA E. Parenté linguistique et apprentissage répercuté : l'espagnol en tant que deuxième langue romane de référence

DABÈNE L. « Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires? »

DEGACHE C ; MASPERI M. (1998), « La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes », in J. Billiez (éd) De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène, Lidilem, Grenoble, 361-376.

DEGACHE C. "interactions asynchrones et appropiation dans un environnement d'apprentissage collaboratif des langues (Galanet)". Lidilem, Université Stendhal Grenoble 3.

DEGACHE C. (2005). « Comprendre la langue de l'autre et se faire comprendre ou la recherche d'une alternative communicative : le projet Galanet », in S.Borg et M. Drissi (éds), Approches pédagogiques et Instruments didactiques pour le plurilinguisme, Synergies Italie nº 2- 2005, Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau, GERFLINT.

DEGACHE, C. (1992) : « Compte rendu de l'observation des stratégies empiriques d'accès au sens de lecteurs en Langue Étrangère Voisine Inconnue Romane (LEVIR) », Publication rénéotée des 2ème Journées d'Études Galatea, Madrid, Universidad Complutense 28-30 septembre 1992, CDL, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble 3.

Délégation générale à la langue française et aux langues de France.
« L'intercompréhension entre langues apparentées ». Références 2006.

GONZÁLEZ PIÑEIRO M. « La dimensión de la pluralidad lingüística en los países europeos". Universidad de Vigo y Observatorio "Atrium Linguarium".

GONZÁLEZ PIÑEIRO M. « Comunicación y diversidad Lingüística en la Unión Europea: hacia una didáctica del plurilinguismo y la interculturalidad". Universidad de Vigo y Observatorio "Atrium Linguarium".

JAMET, M.C. « La transparence sonore du lexique : de l'expérimentation au calcul d'une incidence ».

LÓPEZ ALONSO, C; SÉRÉ, A. typologie des textes et stratégies de la compréhension en L.E. in Études de linguistique appliquée.

MALHEIROS POULET M.E; DEGACHE C; MASPERI M. (1994), « L'activité de compréhension écrite en langues voisines (domaine des langues romanes) : stratégies d'accès au sens de textes narratifs », in J.C. Pochard (éd), Actes du IX e colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. Profils d'apprenants », Publications de l'Université de Saint-Etienne, 335-350.

MARTÍN PERIS E ; CLUA E ; KLEIN H.G ; STEGMANN T.D ; EuroComRom-Los siete tamices : un fácil aprendizaje de la lectura en todas las lenguas románicas. Aachen 2005.

MEIBNER, Franz-Joseph. "Didactique du plurilinguisme et développements scolaires ». Université de Giessen/Allemagne.

NOGUEROL RODRIGO A. « Ensenyar língua im Rahmen di una society multilingüe kai multiculturelle". Congreso regional venezolano, 2005-2006.

PETER, Doyé : « INTERCOMPREHENSION. Guide for the developpement of language education policies in Europe : from linguistic diversity to plurilingual education ». Technische Universität Braunschweig. Language Policy Division. DG-IV-Directorate of School, Out-of-School and Higher Education. Council of Europe, Strasbourg.

POSNER, Rebeca. Las lenguas romances. Editorial Cátedra, S.A. 1998 Madrid.

STEMBERT, Rodolphe. L'Intercompréhension des langues romanes dans l'enseignement secondaire : expériences et projets. Ministère de l'Éducation (Belgique francophone).

VÄÄNÄNEN, Veikko. Introducción al latín vulgar. Editorial Gredos, S.A. Madrid, 1971.

Wikipedia

RELATION D'ANNEXES

1. Annexe 1: Articles de journal…… 154
2. Annexe 2: Corpus d'activités ……..... 157

Usa, clonati cinque embrioni umani "Ottenuti da cellule adulte della pelle"

di ELENA DUSI

ROMA – Ci si aspettava la notizia di un embrione umano clonato. E invece ne sono arrivati cinque. A crearli non è stato uno scienziato truffaldino (come avvenne nel 2004 nei laboratori del coreano Hwang Woo-suk), ma un'azienda scientifica californiana, la Stemagen di La Jolla. "Nessun altro gruppo era mai riuscito a far sviluppare tanto gli embrioni, né ha descritto con tanta precisione la tecnica usata" dice il capo dell'équipe californiana, Andrew French.
La pubblicazione sulla rivista scientifica *Stem Cells* basterebbe a garantire la solidità delle sue affermazioni. Eppure la notizia non ha scaldato la comunità degli esperti di staminali.

"Ormai abbiamo trovato altre vie per ottenerle" spiega Bruno Dallapiccola, direttore scientifico dell'istituto di genetica Mendel a Roma. "Alcuni esperimenti sono riusciti a far tornare "bambine" delle cellule adulte. Degli embrioni clonati non si sente più il bisogno". L'episodio dimostra come la scienza finisca a volte per sorpassare i problemi prima ancora di aver imparato a risolverli. L'esperimento di cui Dallapiccola parla risale a novembre. È stato condotto all'università di Kyoto da Shinya Yamanaka. A una cellula adulta della pelle lo scienziato riuscì a inserire la "marcia indietro", facendola regredire ai suoi stadi iniziali di sviluppo: quelli di staminale, strumento prezioso per curare tutte le malattie causate dalla degenerazione di un organo.

Il gruppo californiano di French, per ottenere i suoi 5 embrioni, ha prelevato 25 ovuli da 3 donne, sostituendo il loro nucleo originale con quello di altrettante cellule della pelle. Nel 2005, nel primo caso di clonazione umana (quasi) universalmente riconosciuto, un'équipe inglese aveva usato il nucleo di una staminale anziché di una cellula adulta. Ma questa scorciatoia rese l'esperimento assai meno significativo.
French tra l'altro ha avuto una percentuale di embrioni vitali sorprendentemente alta: 5 su 25 ovuli clonati.

(*18 gennaio 2008*)

Clonage d'embryons humains aux États-Unis

Jean-Michel Bader
18/01/2008 | Mise à jour : 21:40 |

L'opération réalisée avec succès par deux firmes vise à obtenir des lignées de cellules souches.

STEMAGEN Corporation et le Reproductive Sciences Center, deux compagnies basées à La Jolla en Californie, ont annoncé avoir créé des embryons, pour la première fois, à partir de cellules de peau d'adultes. Une publication sur le site Internet de Stem Cells Express accompagne cette annonce. Stemagen espère avec cette technique obtenir des cellules souches embryonnaires humaines en lignée continue.

Stemagen a obtenu de trois jeunes femmes donneuses (20 ans à 24 ans) un total de 29 ovocytes. Ces œufs sans projet parental ont été donnés aux chercheurs sans contrepartie financière, comme le réclament les lois américaines sur la protection des individus dans la recherche et les recommandations de l'Académie des sciences pour la recherche sur les cellules souches embryonnaires humaines. Les ovocytes [8]en question, capturés mûrs par aspiration transvaginale, ont aussitôt été énucléés. Leur noyau contenant la totalité des chromosomes a été détruit soit par extrusion, soit par aspiration.

La seconde étape de cette technique classique de transfert nucléaire somatique a consisté, sur des cellules de peau humaine adulte mâle, à prélever l'ADN nucléaire. Celui-ci a alors été transféré dans les ovocytes débarrassés de leur propre noyau. Cette technique est utilisée dans le monde entier pour la production de clones animaux.

Le résultat est là : sur les 29 œufs de départ, les chercheurs ont obtenu cinq blastocystes [9]clonés, c'est-à-dire des embryons primitifs constitués d'un amas de 64 cellules. Les tentatives de clonage d'embryons humains de la firme Advanced Cell Therapeutics et celles de l'équipe du sulfureux chercheur coréen Hwang Woo-suk, en 2004 et 2005, n'avaient pas abouti. Ce dernier avait même annoncé c'était un mensonge avoir cloné des embryons humains et produit des lignées continues de cellules souches à partir de ces embryons. En mai 2005, Miodrag Stojkovic et son groupe de la Newcastle University (Royaume-Uni) avaient rapporté que trois embryons clonés par ses soins étaient parvenus au stade blastocyste, sans pouvoir produire de telles lignées cellulaires. Mais ils avaient obtenu ces clones à partir de cellules prélevées sur des embryons humains non implantés lors de tentatives de fertilisation in vitro (FIV). Or ces cellules se prêtent plus facilement au transfert nucléaire, donc au clonage, que des ovocytes banals.

[8] Ovocito : célula sexual femenina que se forma en el proceso de ovogénesis y que da lugar a los óvulos.
[9] Blastocito: estructura embrionaria presente en las etapas tempranas del desarrollo durante el embarazo de mamíferos (embriogénesis), que ocurre unos 4 o 5 días después de la fecundación.

Clonados embriões a partir de células humanas

Investigadores americanos conseguiram por fim o que cientistas da Coreia do Sul chegaram a anunciar ao mundo mas que era, afinal, uma fraude.

Nelson Marques
18 de Jan de 1008

Cientistas americanos anunciaram esta quinta-feira ter conseguido criar os primeiros embriões humanos clonados a partir de células da pele de dois homens, recorrendo à mesma técnica que deu origem, em 1996, à ovelha Dolly.

O método da transferência nuclear, conhecido como clonagem terapêutica, consiste na criação de embriões humanos obtidos a partir células de indivíduos adultos (*q.1-2*), dos quais poderão ser extraídas células estaminais embrionárias compatíveis com o paciente. Estas células indiferenciadas têm a potencialidade de poder substituir qualquer célula doente e regenerar qualquer tecido ou órgão danificado (*q.3*), razão pela qual têm sido apontadas como solução para o tratamento de patologias actualmente incuráveis, como as doenças de Alzheimer e Parkinson ou a diabetes.

Os investigadores da empresa californiana Stemagen Corporation utilizaram células da pele de dois homens adultos e os óvulos de três mulheres entre os 20 e os 24 anos que estavam a submeter-se a tratamentos de fertilidade. Segundo os autores do estudo, liderado por Andrew French e apresentado na última edição da revista 'Stem Cells' (ver relacionados no final do texto), o êxito só foi possível graças à boa qualidade do material utilizado (*q.4*). A proximidade de uma clínica de fertilidade permitiu aos investigadores ter acesso aos 29 óvulos obtidos duas horas depois de serem extraídos.

O procedimento utilizado implica a remoção do núcleo dos óvulos e a sua substituição pelo das células da pele adulta, dando origem a 21 embriões humanos. Os cinco embriões sobreviventes (*q.5*) foram submetidos a testes genéticos para avaliar se eram, de facto, clonados. Dois revelaram ser provavelmente clones, uma vez que o ADN era igual ao do dador das células e um terceiro embrião - cujos testes foram mandados repetir num laboratório independente - confirmou tratar-se mesmo de um clone.

A fraude de Hwang

Esta não é, contudo, a primeira vez que se anuncia a concretização da clonagem terapêutica. Em 2004, investigadores sul-coreanos liderada Woo-Suk Hwang surpreenderam o mundo com a notícia de que haviam conseguido a clonagem de embriões humanos (*q.6*) para colher células estaminais.

Afinal, um ano e meio depois veio a descobrir-se que tudo não havia passado de uma farsa. Outrora convertido em herói nacional, Hwang caiu em desgraça e a comunidade científica passou a exigir às equipas que trabalham com a transferência nuclear provas irrefutáveis dos seus feitos (*q.7*). Algo que a equipa americana parece ter conseguido.

Texto en italiano

b) Comprensión general :

1. ¿Cuál es el tema del texto?
……
……

c) Comprensión detallada :

1. ¿Dónde tiene lugar este primer caso de clonación humana?
……
2. ¿Qué es el “Stem Cells”?
……
3. ¿Cuántos embriones se han obtenido?
……
4. ¿Cuántas mujeres han participado en este experimento?
……
5. ¿Han habido otros intentos de clonación? ¿Llegaron a buen término?
……

d) Estrategias :

1. ¿Qué estrategia(s) has seguido para entender el texto?
   a. He tomado como punto de referencia las palabras transparentes.
   b. Me he basado en mis conocimientos previos sobre el tema.
   c. He cogido como modelo el texto que me ha parecido más fácil y este me ha servido de apoyo para entender los otros.
   d. Otros ……

2. Traduce las palabras siguientes:

1. scienziato truffaldino
2. capo dell’équipe
3. la noticia non ha scaldato la comunità degli esperti
4. Ormai abbiamo trovato
5. alcuni esperimenti sono riusciti
6. far tornare “bambine” delle cellule adulte
7. a volte
8. altrettante
9. e invece
10. Nessun altro grupo

Texto Portugués

a) Comprensión general:

2. ¿Cuál es el tema del texto?

……

……

b) Comprensión detallada:

4. ¿Qué nombre recibe la técnica utilizada para la clonación?

……

5. ¿En qué consiste esta técnica?

……

6. ¿Cuál es el aspecto positivo que se puede destacar de esta técnica?

……

7. ¿Qué garantizó el éxito del estudio?

……

8. ¿Cuántos embriones sobrevivieron a este estudio?

……

9. ¿Cuál fue el anuncio hecho por los investigadores sur-coreanos bajo las órdenes de Hawng?

……

10. ¿Cuáles fueron las consecuencias de esta noticia en lo que respecta al propio Hawng y a la comunidad científica?

……

c) Estrategias

1. ¿Qué estrategia(s) has seguido para entender el texto?

a. He tomado como punto de referencia las palabras transparentes.

b. Me he basado en mis conocimientos previos sobre el tema.

c. He cogido como modelo el texto que me ha parecido más fácil y este me ha servido de apoyo para entender los otros.

d. Otros……

2. Traduce las palabras siguientes:

1. criaçao de embrioes humanos
2. têm a potencialidade de
3. doenças
4. depois
5. avaliar
6. dador
7. colher
8. Outrora
9. ter
10. de facto

Texto Francés

a) Comprensión global:

1. ¿Cuál es el tema del artículo?

……
……

b) Comprensión detallada:

1. ¿Qué ha sucedido con los cromosomas que conforman el núcleo del óvulo?

……

2. ¿Cuántos embriones se han obtenido?

……

3. La técnica del “transfert nucléaire”, ¿en qué tipo de clonaciones se utiliza?

……

4. ¿Cuáles son los equipos científicos que no han conseguido anteriormente clonar embriones humanos?

……

5. ¿Qué tipo de células facilitan la técnica de la clonación?

……

c) Estrategias:

1. ¿Qué estrategia(s) has seguido para entender el texto?

a. He tomado como punto de referencia las palabras transparentes.

b. Me he basado en mis conocimientos previos sobre el tema.

c. He cogido como modelo el texto que me ha parecido más fácil y este me ha servido de apoyo para entender los otros.

d. Otros……

2. Traduce las palabras siguientes:

1. succès
2. chercheurs
3. ce dernier
4. prélevées
5. sans contrepartie financière
6. trois jeunes femmes donneuses
7. soit par … soit par…
8. en lignée continue
9. cellules souches
10. site