

DEGACHE, C. (1997) : « Développer l'intercompréhension dans l'espace linguistique roman: le programme Galatea/Socrates », Document ronéoté, *Assises de l'enseignement du et en français, séminaire de Lyon*, Aupelf-Uref, 23-25 septembre 1997.

DEVELOPPER L'INTERCOMPREHENSION DANS L'ESPACE LINGUISTIQUE ROMAN

Programme Galatea / Socrates-Lingua

Christian Degache

Centre de Didactique des Langues - Université Stendhal Grenoble 3

Face à la nécessité de sauvegarder le patrimoine linguistique européen, l'exploitation des possibilités de communication offertes par l'existence, au Sud de l'Europe, d'une zone linguistique et culturelle où la **compréhension mutuelle** entre natifs de langues diverses est facilitée par la **proximité des langues** due à une commune origine latine, constitue un atout insuffisamment mis à profit.

Nous souscrivons par conséquent à une conception de l'intercompréhension passant par des échanges multilingues, chaque interlocuteur pouvant s'exprimer dans sa langue maternelle à défaut de pouvoir le faire dans celle du destinataire, et non pas, bien évidemment, à une intercompréhension qui prendrait appui sur l'utilisation d'une langue tierce ou véhiculaire. Notons que ce type de communication multilingue entre locuteurs de langues différentes mais apparentées est parfois pratiqué spontanément et "naturellement", par exemple entre portugais et espagnols, ou encore entre locuteurs de dialectes différents au sein du continuum dialectal roman. Il s'agit donc de contribuer, par des méthodes appropriées, au développement de cette intercompréhension. En proposant un apprentissage basé sur la **dissociation des compétences**, c'est à dire en travaillant uniquement les habiletés de compréhension dans un premier temps, le programme Galatea constitue donc **une stratégie en direction du plurilinguisme roman**¹, donc au niveau européen, une approche régionale du plurilinguisme.

LES OBJECTIFS DU PROGRAMME GALATEA

Mis en œuvre à partir de 1992 par le Centre de didactique des Langues de l'Université Stendhal, à Grenoble, sous la direction de Louise Dabène, en collaboration avec des Universités espagnoles (U. Complutense de Madrid et U. Autònoma de Barcelone) portugaise (Aveiro) et italienne (Rome, association DoRiF), et des chercheurs d'autres Universités françaises (Paris VIII et Lyon II), Galatea² est subventionné depuis 1996 par la **Commission Européenne** au titre des programmes **Socrates-Lingua**. Ce programme s'est donné pour objectif final **l'élaboration de documents didactiques destinés à entraîner des sujets de langue maternelle romane à la compréhension écrite et orale rapide d'une autre langue romane.**

¹ Un autre programme se donnant une finalité assez semblable est développé par les Universités de Aix-en-Provence, Salamanque, Lisbonne et Rome (cf. Blanche-Benveniste et Valli 1997).

² Galatea a par ailleurs conclu des accords avec des équipes (projet Linguasur au Chili) et Universités latino-américaines (Campinas au Brésil, et Tucumán en Argentine).

Les langues concernées sont **le français, l'espagnol, l'italien et le portugais**.

Le public visé est, dans un premier temps celui des **jeunes adultes**, de niveau universitaire, et, pour certaines situations (au Portugal notamment), celui des enfants et adolescents.

UNE RECHERCHE EN 3 ETAPES :

1. Une première étape vise :

- **le recueil et l'analyse des processus et stratégies** empiriques de construction du sens auxquels ont recours des sujets français, espagnols, italiens ou portugais pour comprendre des documents écrits ou oraux dans une langue romane inconnue d'eux,
- une étude des **représentations** qu'ils se font de ces langues et de leur apprentissage.

Cette étape, menée grâce à l'aide du Ministère français de la recherche, de l'Union latine et de la Région Rhône-Alpes, est actuellement terminée (...même si les problématiques ne sont pas closes).

2. Une deuxième étape d'**analyse contrastive** dont l'objectif est, pour chaque couple langue-source langue-cible, de dresser l'**inventaire des obstacles linguistiques à la compréhension** (telle ou telle règle de grammaire peut constituer une difficulté pour s'exprimer mais pas forcément pour comprendre, par exemple: *ser* et *estar* en espagnol) ;

3. Une 3^è étape de **développement** pour élaborer des documents didactiques favorisant l'**auto-apprentissage** et utilisant les possibilités de l'**informatique multimedia** et de l'**hypertexte**.

Il s'agit ici à la fois de mettre à profit les résultats des deux premières étapes et d'en tester la validité. C'est cette phase de l'opération, en cours actuellement, qui bénéficie du soutien des instances européennes.

Des séminaires inter-équipes réguliers permettent de faire le point et d'harmoniser les travaux.

RESULTATS DE LA RECHERCHE

Brièvement et à grands traits, on peut dégager des deux premières étapes les résultats ou pistes de travail suivants (pour de plus amples informations, cf. bibliographie, notamment les revues n°104 des ELA (déc.96) et n°14 de LIDIL (juil. 97)).

1—> **La diversité des processus et stratégies de lecture / compréhension conditionne la performance.**

Plus précisément, un **équilibre** et un **échange** entre les traitements global et analytique est nécessaire pour élucider les difficultés sémantiques. À condition d'en être

averti et de ne pas être soumis à une pression scolaire, les lecteurs adultes en langue voisine sont capables de "faire flèche de tout bois" pour construire du sens autour d'un texte ni trop opaque ni trop transparent, et de ne pas "coincer" dès le premier mot inconnu.

Le dispositif pédagogique doit donc s'efforcer à la fois d'inciter le lecteur à rechercher la redondance des indices et à les lui fournir;... tout en laissant l'initiative au lecteur puisque la construction du sens, pour être efficace, doit rester une activité personnelle ;

2—> L'élucidation du sens dans une langue inconnue mais voisine dépend pour une bonne part de l'efficacité des stratégies d'inférence.

Ces stratégies d'inférence prennent appui sur les transferts de connaissance de tous types: lexicales (en L1 et dans d'autres L2), grammaticales, extralinguistiques...

Or les lecteurs ne prennent pas suffisamment conscience qu'ils peuvent profiter du transfert de connaissances à propos de l'activité de lecture / compréhension en langue étrangère, voire sur leur expérience dans ce domaine; comme ils négligent en général le transfert de connaissances à propos du type de texte auquel ils sont exposés, sa fonction communicative, son organisation, son support, etc.

3—> Si les stratégies varient d'un lecteur à l'autre, elles varient également en fonction des langues. Sans doute faut-il voir là un effet des représentations et stéréotypes que l'on nourrit à l'égard des langues étrangères. Par exemple, les lecteurs francophones ont tendance, pour évoquer du sens, à passer par une oralisation (interne et/ou externe) beaucoup plus spontanément pour l'italien que pour l'espagnol ou le portugais. Il est en outre particulièrement intéressant de noter que cette oralisation se démarque d'une prononciation francisée, puisque les lecteurs tâtonnent pour prononcer "à l'italienne".

Par ailleurs, en direction du français langue étrangère, même en se limitant à la question de l'évocation du sens, l'oralisation de l'écrit pose des problèmes spécifiques (cf. Hédiard *in* Maillard et Dabène 1997).

4—> Les itinéraires personnels de construction du sens qui s'appuient sur un ensemble équilibré de stratégies globales et analytiques **sont susceptibles d'être reparcourus ultérieurement**. Ils sont donc des vecteurs potentiels d'apprentissage et de mémorisation des formes de la langue-cible ;

5—> La confrontation avec une langue inconnue mais voisine placée sous le signe de la contrastivité éclaire en retour le lecteur sur sa propre langue maternelle, sur les origines de son vocabulaire, sur l'évolution de la langue, sur les glissements sémantiques, sur les emprunts aux autres langues, sur ses spécificités grammaticales, etc.

6—> L'apprentissage antérieur du latin ne semble jouer un rôle évident et décisif, par exemple pour l'accès lexical, qu'à condition d'avoir été étudié de façon relativement intensive et d'avoir atteint un niveau assez avancé. Néanmoins, une simple initiation semble jouer un

rôle important dans la confiance portée à la proximité des langues pour les rapprochements contrastifs non fondés étymologiquement.

7—> La connaissance, même superficielle, d'**une autre langue romane** peut jouer en revanche **un rôle décisif**, mais bien souvent, chez les francophones ayant étudié l'espagnol, l'italien est considéré comme le "fruit défendu" et réciproquement, en raison des risques d'interférences et de "mélanges".

8—> Du point de vue des **représentations sur l'apprentissage**, la proximité linguistique est en général vécue soit comme **une crainte** (cf. ci-dessus, cf. les faux-amis ou "mots perfides") soit comme **un facteur de facilité** qui enlève l'intérêt de l'apprentissage à moins de mettre en avant la dimension culturelle.

PRINCIPES DU DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE

L'objectif est de faire parvenir le débutant ou faux-débutant, à raison d'une vingtaine d'heures par langue, à **un premier niveau de compétence** en le mettant en situation de résoudre des problèmes de compréhension.

Pour résoudre ces problèmes il pourra accéder à un ensemble d'**aides expositives et interactives** qui s'appuient sur **des règles de passage et de vigilance** constituant ce que l'on pourrait appeler une "**grammaire de la compréhension**".

CONCEPTION PEDAGOGIQUE DU CEDEROM

Un module introductif et 5 modules par langue sont prévus :

—> Les objectifs du **module introductif** sont :

- sensibiliser le lecteur à la "romanophonie" (par exemple par une confrontation avec la proximité typolinguistique à l'aide de courts extraits en plusieurs langues romanes) et
- faire le point sur les stratégies de lecture personnelles (en LM et en LE), sur le mode déclaratif (qui peut s'avérer bien différent du procédural).

—> Chacun des 5 modules suivants est organisé autour d'un texte tiré de la presse à grande diffusion selon la structure quinaire suivante :

Phase 1. Contextualisation de la lecture : Il s'agit de situer la lecture dans un cadre plausible (social, culturel, touristique...) qui peut constituer une bonne motivation initiale.

Phase 2. Lecture/compréhension globale (sans apport d'aides). Premier contact avec le texte, il est possible d'autoévaluer sa compréhension globale ou de passer directement à la suite.

Phase 3. Lecture/compréhension détaillée avec accès au fichier d'aides :

Il s'agit ici de faire en sorte que le lecteur/apprenant soit amené à **lire le texte de façon plus approfondie**, à résoudre des petits problèmes de compréhension locale, et donc à **réfléchir**

sur la langue. Pour ce faire, une *tâche de compréhension détaillée* lui est proposée. Pour les textes narratifs et descriptifs, on souhaite jouer largement sur les possibilités, qu'offre l'outil multimédia, de manipuler des éléments iconographiques : par exemple choisir parmi une série de "tableaux" ceux qui correspondent à tel ou tel passage du texte.

Phase 4. Phase facultative de bilan linguistique conduite sur le mode conceptualisateur (inductif explicite)

Phase 5. Bilan avec tuteur : Lors du bilan de fin de module avec le tuteur, la "trace" du travail de l'étudiant (gardé en mémoire par le système) est examinée : modules explorés, date et durée des sessions et des différentes activités, scores, réponses données aux interactions, cheminements, aides consultées/délaissées, etc.

LE DISPOSITIF D'AIDES MIS A DISPOSITION :

En raison des exigences de la tâche de compréhension détaillée (en phase 3), l'apprenant est conduit à aller **chercher des indices de sens dans le texte**. Il peut relire évidemment le texte, en approfondir la compréhension par lui-même, mais il est également invité à cliquer sur les mots qui lui posent des problèmes de compréhension.

Quand un mot est cliqué, le texte "réagit" à deux niveaux :

Flores Peligrosas para los Turistas
El Ayuntamiento advierte a los turistas sobre un curioso timo

LA POPULAR RAMBLA DE LAS FLORES DE BARCELONA y sus aledaños está siendo el escenario de un nuevo tipo de timo del que los turistas son su víctima principal. La técnica de las timadoras, ya que son casi siempre mujeres quienes lo llevan a cabo, es acercarse al desprevenido " guiri " ofreciéndole una rosa o un clavel. El precio suele ser módico, unas 25 ó 50 pesetas por la flor. Las ganancias más substanciales las obtienen gracias a las dificultades que tienen los turistas con las monedas y su valor. **La "vendedora" entabla una discusión sobre el tema mientras que su acompañante se acerca al distraído extranjero y aprovecha para limpiarle los bolsillos.** El auge del sistema ha sido tan grande que el Ayuntamiento de la Ciudad Condal ha tenido que repartir una octavilla por la zona en la que se advierte a los visitantes de Barcelona de los peligros de la florista. En seis idiomas la octavilla, dice : "No dejes que esta flor te vacíe la cartera".

F.Raso 6/09/93 Cambio 16

Articulateurs

Cette phrase est composée de deux propositions. Par quoi sont-elles articulées ? saisissez votre réponse en cliquant sur le texte et validez .

1er niveau—> **les aides au niveau des segments de texte** (identifiés par la couleur jaune):

Il s'agit d'inciter l'apprenant à considérer les niveaux discursifs et textuels dans son activité de construction du sens. Pour ce faire, de petits exercices interactifs sont proposés pour l'encourager à prendre conscience des caractéristiques du genre textuel, de son support d'origine, de la structure du texte, voire pour traiter une question morphosyntaxique, lexicale ou autre, qui peut difficilement l'être au niveau des mots (comme ici un connecteur) . Par ailleurs, l'apprenant peut également écouter une oralisation de tout le segment (oreille jaune).

2è niveau —> **les aides au niveau des mots**. De la même façon, l'étudiant peut consulter les aides disponibles, s'il le souhaite, en cliquant sur les icônes actives (celles qui se colorent).

Flores Peligrosas para los Turistas
 El Ayuntamiento advierte a los turistas sobre un curioso timo

LA POPULAR RAMBLA DE LAS FLORES DE BARCELONA y sus aledaños está siendo el escenario de un nuevo tipo de timo del que los turistas son su víctima principal. La técnica de las timadoras, ya que son casi siempre mujeres quienes lo llevan a cabo, es acercarse al desprevenido " guiri " ofreciéndole una rosa o un clavel. El precio suele ser módico, unas 25 ó 50 pesetas por la flor. Las ganancias más substanciales las obtienen gracias a las dificultades que tienen los turistas con las monedas y su valor. La " vendedora " entabla una discusión sobre el tema mientras que su acompañante se acerca al distraído extranjero y aprovecha para limpiarle los bolsillos. El auge del sistema ha sido tan grande que el Ayuntamiento de la Ciudad Condal ha tenido que repartir una octavilla por la zona en la que se advierte a los visitantes de Barcelona de los peligros de la florista. En seis idiomas la octavilla, dice : "No dejes que esta flor te vacie la cartera".

F.Raso 6/09/93 Cambio 16

Des suffixes pour former des adjectifs

L'espagnol forme des adjectifs au moyen de suffixes qui ressemblent souvent beaucoup à ceux du français en raison de leur origine latine. Observez-en quelques exemples :

Suffixe	exemple	traduction
-able /-ible	amable	aimable
-al	musical, mortal	musical, mortel
-ar	rectangular	rectangulaire
-ario(a)	centenario	centenaire
-dor(a)	prometedor(a)	prometteur, promiseuse
-esco(a)	burlesco(a)	burlesque
-ivo(a)	positivo(a)	positif, positive
-oso(a)	fastidioso(a)	fastidioso, fastidieux

Mais attention aux différences.

Comment traduiriez-vous ce mot... ?

Explication des icônes de gauche à droite:

- l'icône **culture** (l'arc roman) : les **aides culturelles et civilisationnelles**
- l'icône **déjà vu**: à partir du 2è module, cette icône peut signaler qu'une forme lexicale ou grammaticale du même type a déjà été vue et permet d'en rappeler le contexte ;
- l'icône **multi-occurrence**: permet de visualiser à l'écran toutes les occurrences d'une même forme lexicale ou grammaticale
- l'icône **passerelles** fait accéder à un certain nombre d'informations de type phonético-lexical qui permettent de rapprocher en synchronie les deux langues concernées, avec en plus parfois quelques références diachroniques au latin et à d'autres langues romanes (souvent en hypertexte "pour en savoir plus")

- l'icône **écouter** (l'oreille) pour l'accès à l'oralisation (seulement en jaune ou en jaune et vert s'il est également possible d'écouter un mot particulier de façon isolée)
- l'icône **lexique** (le parchemin) pour les aides sémantico-lexicales (glissements, effets de ressemblance), morpho-lexicales et l'accès aux réseaux thématiques pour les visualiser (champs lexicaux, réseaux anaphoriques)
- l'icône **grammaire** (les "tables de la loi") pour les aides grammaticales.

Traductions : il n'y a pas de dictionnaire en ligne mais bien souvent, la possibilité de **vérifier sa compréhension au moyen de la traduction** est offerte à l'apprenant.

L'apprenant est libre de s'en servir ou non.

Une analyse ternaire de la réponse est donnée: juste (+), fausse (-) ou "en bonne voie" (?)

Et puis, toutes les opérations de l'apprenant sont enregistrées dans **la trace**...

OBJECTIFS DE LA TRACE

Le dispositif enregistre la trace des interactions apprenant-didacticiel et en dresse le listing dans un fichier bloc-notes.

Pour rendre ce fichier lisible pour le tuteur qui en fera usage avec l'apprenant en phase 5, une **"interface-tuteur"** a été mise au point de façon à fournir des indications susceptibles de favoriser son autonomisation, notamment par l'activation et l'optimisation des stratégies métacognitives. Cette interface fournit des tableaux, évaluations et comptes rendus sélectifs des interactions apprenant-didacticiel, le tout en laissant bien entendu l'accès possible au listing chronologique complet.

ETAT ACTUEL DU DEVELOPPEMENT

A l'heure actuelle, en ce qui concerne l'équipe grenobloise, après un an d'intense travail, deux modules sont disponibles pour l'espagnol, un pour l'italien et les travaux de réalisation démarrent pour un module portugais. Un module d'espagnol a été testé auprès de quelques étudiants. Le module introductif à la romanophonie est par ailleurs bien avancé.

Parallèlement, pour la **compréhension écrite du français langue étrangère inconnue**, les équipes partenaires **d'Aveiro, Do.Ri.F.** et **Madrid** ont déjà réalisé l'informatisation d'un module qui est en cours d'expérimentation.

Enfin, l'équipe de **Barcelone** travaille spécifiquement sur la **compréhension orale** du français par des hispanophones (conçue comme une entrée autonome à la compréhension écrite). Les premières études ont eu lieu dès 1995. Depuis un an en revanche, un certain nombre d'essais ont été conduits en direction de l'informatisation. Mais les obstacles à surmonter sont encore plus importants que pour la compréhension écrite. Comment visualiser notamment le flux sonore à l'écran sans passer par l'écrit ?

DEVELOPPEMENTS A VENIR :

Sont prévus pour 1998, pour l'équipe coordinatrice de Grenoble :

—> l'**élaboration** d'un CD-ROM comportant 6 modules d'entraînement à la compréhension écrite de chacune des 3 langues romanes proposées à des francophones ;

—> l'**expérimentation**, à la Maison des Langues de l'Université Stendhal, de ces premiers modules (d'abord en direction de l'espagnol et de l'italien) auprès d'étudiants scientifiques débutants en guise de propédeutique à un apprentissage "standard" multi-habilités.

En direction de la compréhension écrite en FLE, Madrid, Aveiro et Rome prévoient de développer 4 autres modules.

L'équipe barcelonaise prévoit quant à elle la mise au point définitive d'un module prototype pour début 1998. Celui-ci pourra servir de modèle pour deux autres "cas de figure" actuellement en chantier actuellement la compréhension de l'espagnol oral par des francophones, et la compréhension du portugais oral par des hispanophones et francophones.

BIBLIOGRAPHIE :

- BLANCHE-BENVENISTE, C. , VALLI, A. (Coord.) (1997), *L'intercompréhension: le cas des langues romanes*, Recherches et Applications du Français dans le Monde, N° spécial janvier 1997, Hachette.
- DABENE, L. (1995), « Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires ? », *Etudes de linguistique appliquée*, n°94.
- DABENE, L. , DEGACHE, C. (coord.)(1996), *Comprendre les langues voisines*, Etudes de Linguistique Appliquée n°104, décembre 1996, Didier-Erudition.
- DEGACHE. C. (1996), *L'activité métalinguistique de lecteurs francophones débutants en espagnol*, thèse de doctorat, UFR des Sciences du Langage, Université Stendhal Grenoble 3.
- DEGACHE, C., MASPERI, M. (1995), « Pour une dissociation des compétences. Un programme d'enseignement/apprentissage de la compréhension des langues romanes: Galatea.», in *Lidil n°11, Des jalons pour l'Europe des langues*, Grenoble, PUG.
- LÓPEZ ALONSO, C. (1994), « Compréhension et texte en L.E.: rôle des cadres de connaissances et prototype », dans López Alonso, C. & Seré de Olmos, A. (Eds), *Langage, théories et applications en F.L.E.: texte et compréhension*, SGEL, Madrid, 1994.
- MAILLARD, M., DABENE, L. (coord.) (1997), *Vers une métalangue sans frontières ?*, Lidil n°14, Presses Universitaires de Grenoble.
- MALHEIROS POULET M. E., DEGACHE C., MASPERI M., (1994) « L'activité de compréhension écrite en langue voisines : stratégies d'accès au sens de textes narratifs », in *Actes du IX^e colloque international Acquisition d'une LE: Profils d'apprenants*, Publications de l'Université de Saint-Etienne.