

DEGACHE, Christian (2002): "Les options didactiques des cédéroms Galatea pour élargir le répertoire romanophone réceptif des francophones", in G. Kischel (coord.), *Eurocom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Une Europe plurilingue par l'intercompréhension dans les familles de langues*, Actes du congrès international en l'Année européenne des langues 2001, Hagen (D), 9-10 novembre 2001, p.269-281, www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2002.pdf

LES OPTIONS DIDACTIQUES DES CEDEROMS GALATEA POUR ELARGIR LE REPERTOIRE ROMANOPHONE RECEPTIF DES FRANCOPHONES

INTRODUCTION

Les langues romanes possèdent un grand nombre de traits de ressemblance décrits et expliqués par la grammaire comparée depuis le dix-neuvième siècle ainsi que dans les analyses contrastives contemporaines. Mais jusqu'à il y a peu, on n'avait ni essayé de voir comment ces traits pouvaient être perçus par les différents locuteurs de ces langues, ni essayé de mettre à profit ces ressemblances de manière systématique dans une perspective didactique plurilingue. Ainsi, le projet de développer chez un sujet apprenant une compétence de compréhension plurilingue, définie comme l'aptitude à comprendre une langue grâce à la maîtrise d'une autre (ou de plusieurs) de la même famille, correspond-il à des tentatives relativement récentes. Au point qu'il est possible de parler aujourd'hui d'un nouveau secteur de la didactique, à savoir celui de la didactique des langues apparentées ou voisines. Certes, le projet avait été formulé il y a déjà quelques années (Dabène 1975), mais il n'avait donné lieu qu'à des initiatives isolées ou centrées sur une seule langue sans véritable définition d'un projet didactique planifié incluant les différents aspects de la problématique et allant jusqu'à la production de matériel pédagogique et à la définition de nouvelles orientations curriculaires (Dabène 1995). Même si sur ce dernier point tout semble encore à faire, pour le reste les choses ont beaucoup évolué depuis quelques années et la rencontre organisée à Hagen par la FernUniversität sous l'égide de la Commission européenne autour des membres du projet EuroCom et ouverte à d'autres projets travaillant sur l'intercompréhension en est l'éclatante illustration.

La présente contribution se donne pour objectif de présenter dans ses grandes lignes les travaux d'un groupe international de recherche, le projet Galatea¹, au terme duquel un certain nombre de cédéroms ont été réalisés dans le but de développer les aptitudes de compréhension des langues romanes des "romanophones" : des apprenants francophones débutants en espagnol, italien ou portugais d'une part, des locuteurs de portugais, d'espagnol ou d'italien qui souhaitent découvrir le français d'autre part (cf. Andrade et Araujo e Sa, *sous presse*, Dabène, L., Degache et al., *sous presse*, López Alonso, Séré et Fernández-Valmayor 2000, Berger et al., *sous presse*, Tost et al., *sous presse*). Partant du principe que tout "romanophone" possède, par la maîtrise de sa langue romane de référence, un répertoire réceptif, nous verrons ici quelles sont les options didactiques qui ont été retenues pour l'enrichir et le développer.

1. PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU PROJET GALATEA

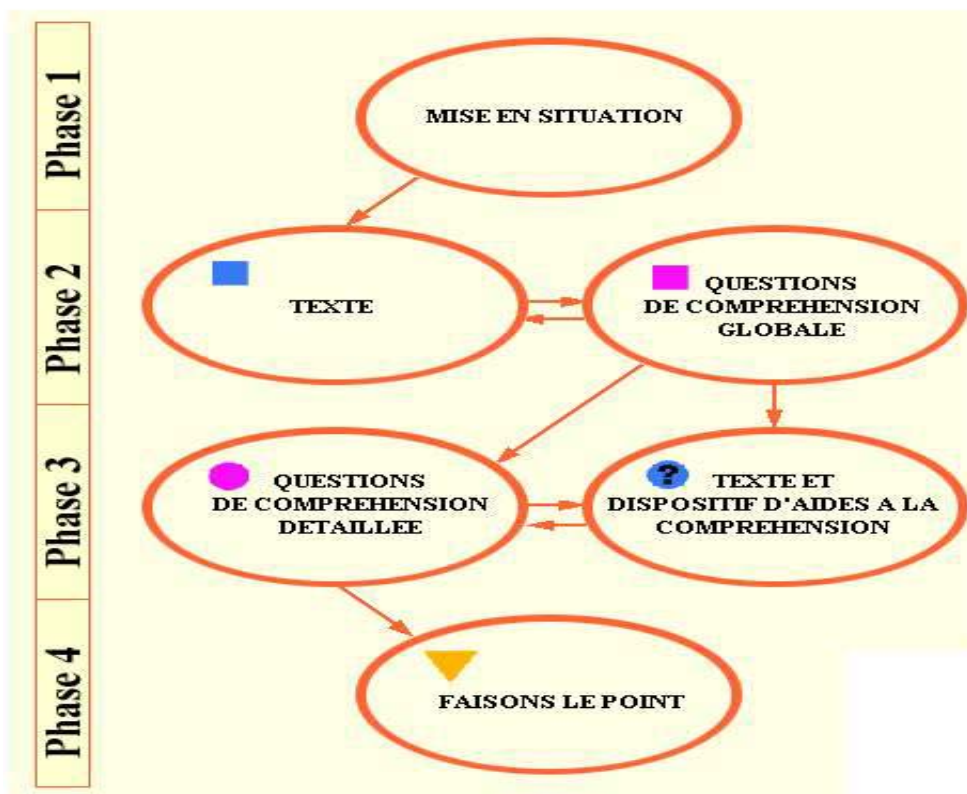
La recherche s'est développée tout au long des années 90, en deux étapes distinctes. Le développement des cédéroms, depuis 1997, correspond à la seconde. Au cours de la première étape, de 1992 à 1996, une analyse prédidactique des stratégies utilisées par des locuteurs de différentes langues romanes, engagés dans la tentative d'extraire du sens de textes écrits dans une langue romane inconnue d'eux (roumain compris), fut réalisée. Cette série d'études fut complétée par des travaux d'analyse contrastive, par couple de langues, visant à mettre en évidence autour d'un certain nombre de notions, les zones de résistance à la compréhension et "les règles de passage" (cf. Dabène et Degache 1996 et www.u-grenoble3.fr/galatea/ pour la liste des publications et l'historique détaillé).

Compte tenu de l'étendue des réalisations (7 cédéroms au total²), cette présentation sera centrée sur les trois cédéroms pour francophones. Bien sûr, nombre des options présentées ici sont valables pour d'autres réalisations. Toutefois, dans la mesure où les différentes équipes s'adressaient à des publics différents, il avait été convenu dès le début du projet, qu'une assez large autonomie serait laissée aux uns et aux autres quant à la mise en oeuvre des principes généraux du projet. Et ce dans le souci de définir un nouveau et véritable secteur de recherche didactique en lui assurant une phase expérimentale. A cet effet il était donc nécessaire de laisser la possibilité de varier les approches et les démarches. Cette condition préalable fut posée comme nécessaire au développement d'une authentique didactique des langues voisines.

1.1. GALATEA POUR FRANCOPHONES : UNE APPLICATION TRILINGUE SUR TROIS CÉDÉROMS DISTINCTS

"Galatea pour francophones" est une méthode pour développer la compétence de compréhension de trois langues romanes (espagnol, italien, portugais), de manière conjointe ou dissociée, voire même en s'intéressant seulement à une ou deux d'entre elles puisque la décision a été prise de commercialiser les applications sur trois supports distincts. Néanmoins, chacun de ces supports présente une base commune, dont notamment un module d'introduction aux trois langues et deux modules de sensibilisation générale. L'idée force est donc de mettre à profit la parenté linguistique des langues ciblées pour en offrir une première approche.

Le menu général propose 4 options : les deux premières sont de sensibilisation, au monde romanophone d'une part, à la lecture en langue étrangère d'autre part (cf. infra), la troisième option regroupe les modules d'introduction des trois langues. Dans la quatrième option se trouve la série complète des modules de la langue ciblée. Chacune d'elle compte 6 modules : un module d'introduction et 5 modules "textuels". Le module d'introduction présente la langue choisie, son extension, son histoire, sa parenté avec les autres langues romanes. Cette présentation est complétée par de petits exercices interactifs sur des écrits du domaine public. Les 5 modules textuels ont une structure commune conformément au schéma ci-après : ils s'organisent autour d'un texte de presse en suivant un scénario en 4 phases : mise en situation (phase 1), compréhension globale (phase 2), compréhension détaillée (phase 3), récapitulatif ("Faisons le point...", phase 4).



Saisie d'écran 1 (partielle) : Structure d'un module-type

1.2. FINALITÉ ET PRINCIPES FONDAMENTAUX

Si l'objectif poursuivi ici est de développer les aptitudes de compréhension et le répertoire réceptif des francophones dans trois langues romanes, il convient de rappeler que la finalité à plus long terme est bien la perspective de l'intercompréhension comme modèle de communication alternatif (voir à ce sujet Degache et Masperi 1998).

Les deux principes fondamentaux sur lesquels s'appuie cette démarche sont les suivants :

1. *dissociation des aptitudes* : il s'agit ici de commencer par la compréhension écrite en sollicitant peu à peu la compréhension orale, sans se préoccuper des aptitudes de production ou en les laissant pour plus tard. Cette dissociation a un certain nombre d'implications, dont par exemple celles qui vont viser à mettre en confiance l'apprenant face à la tâche qui l'attend. Ainsi sera-t-il nécessaire de l'inviter et le convaincre de la nécessité de tolérer l'ambiguïté sémantique. Le schéma modulaire en lui-même, ainsi qu'un certain nombre de messages, vont y contribuer ;
2. *apprentissage consécutif référencé* de 3 langues romanes : nous allons préciser ce que nous entendons par là ci-après.

2. L'APPRENTISSAGE CONSÉCUTIF RÉFÉRENCÉ

2.1. CONSÉCUTIF VERSUS SIMULTANÉ :

L'apprentissage consécutif de plusieurs langues de la même famille s'oppose évidemment à l'apprentissage simultané. Le fait de choisir une orientation vers l'une ou l'autre façon d'introduire différentes langues de la même famille auprès du public ciblé va déterminer les réponses à quatre questions essentielles :

	consécutif	simultané
1) Les affinités entre les langues doivent-elles être systématiquement rappelées ?	non	oui
2) Le rapprochement avec le français (langue dite « de référence ») peut-il suffire ?	oui	non
3) Le dispositif d'aides doit-il être commun aux trois langues ciblées ?	En partie	oui
4) Doit-on traiter les affinités plurilingues dans un module dissocié des activités de compréhension conduites dans chaque langue?	souhaitable	Pas nécessaire

A notre connaissance, trois projets optent pour l'heure pour un apprentissage simultané : EuroCom (Klein et Stegmann 2000) avec ses 3 déclinaisons pour les familles des langues romanes (EuroComRom), germaniques (EuroComGer) et slaves (EuroComSla)³ ; Eurom4 pour la famille des langues romanes (Blanche-Benveniste et al. 1997, voir aussi Stembert 2000), "IGLO project" pour la famille des langues germaniques (Mondhal 2001). Galatea en revanche opte pour une "voie moyenne", soit un modèle d'apprentissage ni simultané ni forcément consécutif :

- d'une part parce qu'on peut très bien choisir de ne cibler qu'une seule, voire deux, des trois langues ciblées;
- d'autre part, et surtout, parce que les aides à la compréhension (en phase 3) sont pour la plupart "référéncées" au français, et pour certains aspects et ponctuellement, aux autres langues romanes.

2.2. LES 3 OPTIONS DIDACTIQUES DE GALATEA POUR L'APPRENTISSAGE CONSÉCUTIF RÉFÉRENCÉ

2.2.1. *option 1 : stimulation de la découverte active de l'inconnu linguistique et culturel par mobilisation des savoirs acquis et du potentiel cognitif de l'apprenant.*

C'est le moteur de l'interactivité qui se réalise à travers quatre modes de mise en œuvre :

- 1) Sensibiliser à la romanophonie dans un module dissocié. Les objectifs sont les suivants :
 - Mobiliser les connaissances préalables dans les langues ciblées
 - Faire explorer la « romanophonie » géographiquement et historiquement
 - Asseoir un sentiment de confiance à l'égard de la parenté linguistique

- Susciter des comparaisons interlinguistiques dans 6 langues romanes (catalan, espagnol, italien, occitan, portugais, roumain), comme le montrent ces deux saisies d'écran :

Voici le titre d'une même histoire en six langues romanes différentes. Pouvez-vous faire correspondre chaque langue à sa zone géographique ? Cliquez sur ● pour faire apparaître le texte de l'histoire, sur ? pour l'écouter, puis cliquez sur la zone correspondante.

- La cigala e las formigas
- La cigala i les formigues
- La cicala e le formiche
- Greierele și furnicile
- La cigarra y las hormigas
- A cigarra e as formigas

Greierele și furnicile

Era iarnă ; samânta lor fiind înmuiată, furnicile o uscau. Un greiere căruia îi era foame le-a cerut de mâncare. Furnicile îi spuseră : "De ce vara n-ai străns, și tu, provizii ?" "n-am avut timp", răspunse greierele, "eu am cântat melodios." Furnicile îi răseră în nas : "Ei, bine", ziseră ele "dacă tu ai cântat văra, dansează iarna".

Această fabulă arată că-n toate afacerile, dacă vrei să eviți necazulși durerea, trebuie să te păzești de neglijență.

La cigala i les formigues

Era l'hivern, les formigues sortien a airejar el grà que era mullat. Una cigala mig morta de gana, va anar a demanar-los uns granets per tal de dur-se alguna cosa a la boca. Les formigues li van dir : "Per què a l'estiu no recollies grans de blat i d'ordi ?" "No tenia temps - va contestar la cigala - vaig estar cantant". Rient, les formigues li van dir : "Doncs balla a l'hivern ja que a l'estiu vas cantar".

Aquesta faula demostra que en qualsevol afer qui vol evitar dolor i pena no deu ésser negligent.

Saisie d'écran 2 :

Module « Romanophone, te connais-tu ? » : Identification des langues

Quels sont les traits caractéristiques de ces six langues ? Choisissez une langue en cliquant sur ● . Indiquez la ou les caractéristique(s) correspondant à la langue sélectionnée en cliquant sur ● .

- espagnol
- portugais
- occitan
- catalan
- roumain
- italien

A cigarra e as formigas

Era inverno, como os grãos estavam molhados as formigas secavam-nos . Uma cigarra que estava com fome pediu-lhes algo para comer. As formigas disseram-lhe : "Porque não juntaste também provisões durante o verão ?" "Não tinha tempo" respondeu a cigarra , "cantava melodiosamente". As formigas riram-lhe na cara : "Então," disseram elas, "já que cantavas no verão, dança no inverno !".

Esta fábula mostra que em qualquer situação, quem quer evitar penas e **dores** não deve ser negligente.

- Le nombre élevé des diptongues IE, UE
- L'article défini collé derrière le nom
La terminaison des noms en -ÇÃO
- Le H initial à la place du F latin
- Un grand nombre de consonnes doubles
- L'accent tonique n'est indiqué que quand il tombe sur la dernière syllabe
- Le son caractéristique appelé "jota"
- La chute du N entre deux voyelles
- Le pluriel marqué par les voyelles
- La construction du passé avec le verbe ANAR, "aller"
La chute du L entre deux voyelles
- La double particule qui exprime la négation : la première, facultative, précède le verbe, l'autre le suit

Cliquez sur "sûte" pour revenir au menu général

Saisie d'écran 3 :

Module « Romanophone, te connais-tu ? » : Repérage de traits

2) Incitation à l'auto-observation des stratégies de compréhension (aspects métacognitifs) selon trois axes :

- Faire découvrir d'autres stratégies de lecture-compréhension et leurs potentialités, en particulier au moyen d'un module de sensibilisation sur la question qui donne le ton métacognitif de l'application ;
- Poser les bases d'un développement auto-régulé des aptitudes réceptives ;
- Faire comparer le profil auto-délivré de lecteur en LE avec les stratégies effectivement utilisées au moyen d'une "interface-tuteur" qui mémorise les opérations de l'apprenant et qui pourra être consultée ultérieurement, seul ou avec un tuteur.

3) Sollicitation et mise à profit des connaissances préalables : connaissances sur le monde, connaissances langagières (lexicales en particulier), connaissances des types de textes et de discours. Et ce selon une répartition sur deux niveaux lorsque le texte est "sensible", c'est-à-dire, en phase 3 de "compréhension détaillée", lorsque l'on peut cliquer dans le texte pour chercher des indices de sens sur des passages mal ou insuffisamment compris : au niveau du mot cliqué (mais pas toujours, en vertu du principe de « tolérance à l'ambiguïté ») marqué par la couleur verte ; et au niveau du segment auquel appartient ce mot marqué par la couleur jaune (les contenus interactifs relatifs à ce niveau étant accessibles depuis l'icône "élargir").

4) Proposition de nombreux petits exercices de recherche de sens, au niveau des mots comme au niveau discursif ou textuel grâce au découpage du texte en segments propositionnels (sur fond jaune) :

The screenshot shows a digital reading interface with a light green background. On the left, there is a text area with a blue question mark icon at the top left. The text is titled "El Diki: un invento magistral para volver de la compra". Below the title, there are two paragraphs of text. The first paragraph discusses the prevalence of radio and television programs and introduces the "Diki" invention. The second paragraph describes the invention's structure and its purpose. A small box titled "el 'Diki's Rap'" contains a poem. On the right, there is a yellow rectangular area containing a question in French: "Oui, l'auteur prouve et renforce ici ce qu'il a dit précédemment : El Diki merece ser calificado de invento magistral. Mais, pouvez-vous repérer l'élément qui permet d'introduire ce renforcement ?". Below this text is a search bar with the word "hasta" and a "Cliquez sur votre réponse" instruction. At the bottom of the interface, there is a navigation bar with various icons including a question mark, a magnifying glass, and a play button.

Saisie d'écran 4 :
Module espagnol 3 « El diki : un invento para la compra » : phase 3, aide "élargir"

2.2.2. option 2 : conceptualisation inductive de la contrastivité avec le français, langue romane de référence

Les principes qui permettent de mettre en œuvre cette option sont les suivants :

1. Motiver les rapprochements par une tâche de compréhension et une contextualisation de l'activité ;
2. Suggérer les rapprochements possibles avant de les donner ;
3. Permettre à l'apprenant de vérifier ses rapprochements en proposant une traduction ;
4. Offrir une gamme diversifiée de stratégies concernant les différents niveaux linguistiques.

On trouvera ci-après quelques exemples d'aides-mots qui relèvent de cette option :

Explorez les effets de ressemblance...

L'exploration du vocabulaire français permet de résoudre bien des difficultés. Laissez-vous entraîner par les effets de ressemblance, faites appel à vos différents registres (courant, familier, soutenu...), et n'hésitez pas à dépoussiérer les mots peu usités.

En français, avez-vous à l'esprit quelques noms et adjectifs que vous pouvez rapprocher de **luce** ?

Pour vérifier vos intuitions, cliquez sur "suite"

Les assimilations

L'italien a assimilé certains groupes de consonnes latines que le français a en revanche conservés. Voici les principaux :

	ITALIEN	FRANÇAIS
BD = DD	addome	abdomen
BS = SS	assente	absent
BT = TT	ottuso	obtus
BV = VV	sowvenzione	subvention
CT = TT	attrice	actrice
DM = MM	amministrativo	administratif
DV = VV	avversario	adversaire
GM = MM	frammento	fragment
MN = NN	inno	hymne
PS = SS	eclissi	eclipse
PT = TT	cattura	capture

Saisie partielle d'écran 5 :
Module italien 3 icône lexique

Saisie partielle d'écran 6 :
Module italien 1 icône passerelles (phonétique)

Attaquez les mots à la racine

En raison de leur origine latine commune, bien des mots espagnols peuvent se reconnaître dans la racine des mots français de la même famille. Les altérations vocaliques ainsi que l'évolution des consonnes peuvent, cependant, "brouiller les pistes". N'oubliez pas de confirmer ces ressemblances avec d'autres indices : ici le champ sémantique autour des modes de paiement est précieux.

RECIPERE > **re**cepción
> **re**cibir (infinitif) > **re**cibo (nom dérivé)

Vous avanceriez-vous maintenant à traduire **recibo** ?

Comment traduiriez-vous ce mot... ?

▶ **reçu**

Saisie partielle d'écran 7 :
Module espagnol 2 « como llamar a casa por teléfono »

On voit ici comment les aides-mots suggèrent des pistes, fournissent des indices de façon à susciter la conceptualisation contrastive, et ce au moyen d'un certain nombre de rubriques contextualisées.

2.2.3. option 3 : approche progressive de la comparaison interlinguistique

Cette option, nettement moins souvent mise en œuvre que la précédente, se réalise selon les principes suivants :

1. Augmentation progressive des comparaisons plurilingues au fil des modules ;
2. Référence aux 4 langues : français, espagnol, portugais, italien, avec référence au latin, voire quelquefois à d'autres langues ;
3. Prise en compte des différents niveaux linguistiques : phonétique (en diachronie ou en synchronie selon les cas), morphologique, syntaxique.

Là aussi, quelques exemples d'aides-mots permettront de mieux prendre la mesure des aides-mots réalisées dans le cadre de cette option. On relèvera que la référence au latin est présente trois fois sur quatre dans ces exemples (saisies d'écrans 10, 11, 12), de facture diachronique et faisant référence à l'évolution phonétique. Dans le quatrième exemple en revanche (saisie d'écran n°9), l'approche est synchronique :

Au début d'un mot : "ll" = "cl", "pl" ou "fl"

ll au début d'un mot espagnol ("l mouillé") correspond souvent à un groupe "cl", "pl" ou "fl" en français.

español	français	italien	portugais
llave	clé	"chiave"	"chave"
lluvia	pluie	"pioggia"	"chuva"
lleno	???	"pieno"	"cheio"

Alors comment traduiriez-vous lleno en français ?



Passerelles...

Observez les exemples ci-dessous :

Latin	Italien	Français	Espagnol	Portugais
aperire	aprire	<i>ouvrir</i>	abrir	abrir
operam	opera	<i>oeuvre</i>	obra	obra
aprile	aprile	<i>avril</i>	abril	abril
capram	capra	<i>chèvre</i>	cabra	cabra
saporem	sapore	<i>saveur</i>	sabor	sabor

Qu'en déduisez-vous ?

Le P latin placé entre deux voyelles ou entre une voyelle et R s'est conservé en italien, alors qu'il évolue en V en français, et en B en espagnol et en portugais.

Saisie partielle d'écran 8 :
Module espagnol 3 icône passerelles

Saisie partielle d'écran 9 :
Module italien 3 icône passerelles

Les voyelles au fil du temps

Au fil du temps, ce sont surtout les voyelles accentuées latines qui se sont modifiées en évoluant vers les différentes langues romanes. Elles ont souvent produit, surtout en français, des diphthongaisons :

Ex: latin	español	italien	français
"légem"	ley	"legge"	"loi"

Toutefois, la plupart du temps, pour rétablir les analogies cachées, il suffira simplement que vous exploriez la famille de mots français à laquelle vous pouvez rattacher le terme espagnol :

ley... législation, légiférer... loi
peso... peser, pesant.....?...

Saisie partielle d'écran 10 :
Module espagnol 3 icône passerelles

Peu importe la source pourvu qu'on ait le sens !

En règle générale, n'hésitez pas à passer par d'autres langues pour accéder au sens d'unités lexicales italiennes. Le latin, l'espagnol et les autres langues romanes mais aussi l'anglais et même l'allemand peuvent rendre bien des services!

En l'occurrence, les latinistes et les hispanistes pourront se référer à "**mulier**".

Saisie partielle d'écran 11 :
Module espagnol 1 icône lexique

3. LES EFFETS DE L'APPRENTISSAGE CONSÉCUTIF RÉFÉRENCÉ

Par la mise en œuvre des 3 options présentées ci-avant, l'apprenant, au fil des activités de compréhension, est ainsi exposé, non seulement à des données en langue(s) cible(s), mais aussi à une véritable grammaire contextualisée de la compréhension. La phase récapitulative "Faisons le point..." (la 4^e d'un module) permet en outre pour chaque texte de faire la synthèse des aspects les plus saillants.

Ce qui est escompté pour les acquisitions, c'est évidemment que cette exposition, qui reste néanmoins propédeutique, laisse des traces qui pourront être réinvesties ensuite, un développement du répertoire réceptif en somme.

Que sait-on pour l'heure de la poursuite de cet objectif ? Quel bilan peut-on tirer des effets de cette conception de l'apprentissage, même propédeutique, des langues romanes ?

Pour l'heure, il ne nous est malheureusement pas encore possible d'avancer des réponses à ces questions capitales. Au moment où ces lignes sont écrites, les cédéroms ne sont pas encore diffusés même si cela est désormais, sauf imprévu de dernière minute, imminent⁴. Toute notre énergie a été consacrée ces derniers mois à faire aboutir la réalisation des cédéroms et leur diffusion, si bien qu'il n'y a pas eu pour l'heure d'expérimentation "grandeur nature". Or nous comptons bien y remédier d'ici peu. Il s'agira non seulement d'évaluer les réalisations, leurs atouts et faiblesses, mais surtout de mesurer et étudier la portée et la nature des effets pédagogiques et cognitifs : quelles unités auront été retenues bien sûr, mais plus encore quelles "règles de passage" et "zones de vigilance" liées à la proximité, quelles stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives auront été touchées et/ou développées ; quels transferts auront été opérés, quels parcours auront été suivies majoritairement dans les modules et au sein de l'application dans son ensemble.

Cette expérimentation se fera auprès de différents publics :

- diverses catégories d'étudiants spécialistes d'autres disciplines que les langues ici concernées ainsi que des salariés en formation continue:
 - n'ayant aucune connaissance des 3 langues ;
 - débutant l'apprentissage d'une de ces langues ;
 - ayant un certain degré de maîtrise d'une de ces langues, voire de deux ;
- des étudiants spécialistes d'une des trois langues visées.

Au début et au terme de l'expérimentation, nous envisageons de pratiquer une évaluation des aptitudes de compréhension. Un groupe-témoin semblable à la deuxième catégorie du premier public, n'ayant pas suivi d'entraînement à la compréhension, sera testé selon la même procédure à titre de comparaison.

Des tests de validation ont néanmoins eu lieu sur les premiers modules réalisés pour valider les choix didactiques retenus (Masperi 2000, Galastro 1998, Tea 1998). Carrasco et Masperi (2001) en ont fait état récemment dans un colloque à Munich. Rappelons-en les deux points principaux :

1. le sentiment de surprise des apprenants face à cette démarche de conscientisation langagière : les habitudes d'apprentissage sont bousculées mais l'impact semble favorable et semble déboucher sur un sentiment de confiance et de réussite ;
2. le défi cognitif que constitue l'application est perçu comme un jeu de pistes qui sait susciter intérêt et curiosité, tout en ménageant la flexibilité des parcours, à savoir une liberté d'action prononcée.

Mais ces trois cédéroms pour francophones ne sont évidemment pas dénués de faiblesses :

- la navigation est parfois complexe, en tout cas d'une ergonomie qui ne nous satisfait pas pleinement ;
- l'information disponible est quelque peu dispersée, et en raison du caractère ouvert du travail sur les textes (les aides sont "à disposition") un apprenant donné peut passer à côté d'éléments importants s'il n'a pas de retour sur ses pratiques ;
- une homogénéité encore insuffisante des contenus des aides, probablement en raison de la difficulté à faire la part entre l'aide contextualisée et l'aide généralisée, entre la sollicitation de la recherche de sens, la fourniture d'indices et la délivrance directe de l'information... Difficultés qui traduisent le fait que cette grammaire pédagogisée de la compréhension que nous appelons de nos vœux est encore en gestation.

L'approche proposée se veut "écologique", à savoir proche de la réalité du fonctionnement cognitif d'un individu mis en situation de comprendre un document dans une langue étrangère inconnue de lui mais apparentée à une langue qu'il maîtrise : cette situation est évoquée, il doit s'en faire une première idée avant d'entrer dans le détail en cherchant à élucider des zones de résistance à sa compréhension en fonction d'un but donné.

POUR CONCLURE...

Les recherches sur l'intercompréhension nous délivrent aujourd'hui leurs premiers fruits. Les cédéroms Galatea en font partie. Mais il ne s'agit que de ressources pédagogiques destinées à favoriser un apprentissage axé sur la compréhension d'une ou plusieurs langues apparentées à une langue de référence de l'apprenant. Il ne s'agit pas encore d'intercompréhension au sens où des locuteurs de langues romanes différentes sont amenés à communiquer en comprenant la (les) langue(s) des autres. C'est la raison pour laquelle le projet **Galanet**, qui vient de recevoir le soutien de la Commission européenne, a été lancé. Il se donne pour objectif de mettre à la disposition de locuteurs de portugais, d'italien, d'espagnol et de français une plate-forme sur internet leur permettant la pratique de l'intercompréhension entendue comme la possibilité de communiquer en utilisant à leur guise leur langue maternelle ou la langue des autres. En somme, la possibilité d'exercer véritablement leurs compétences de compréhension en situation de communication. L'élaboration d'un projet commun motivera cette communication qui sera facilitée par la présence sur le site d'outils de communication et de ressources pédagogiques (activités et aides). Nous tablons sur la création de cette plate-forme pour faire reconnaître et avancer le projet d'insertion curriculaire de l'approche axée sur l'intercompréhension auprès des instances (inter-)universitaires. Car à ce niveau tout reste à faire. La généralisation des ECTS et en particulier la création de crédits de préparation linguistique et culturelle à la mobilité européenne constituent sans doute une excellente opportunité. Reste à en assurer la mise en oeuvre : imaginer précisément les dispositifs et programmes de formation –quelle part de présentiel?– , trouver et former les enseignants capables de mettre à profit les ressources existantes en les adaptant à la demande, aux attentes et aux comportements d'un public non-spécialiste de langue. Peut-être décideront-ils alors d'utiliser Galatea en guise de propédeutique avant de poursuivre avec Eurom4 ou en construisant des parcours au moyen des 7 filtres d'EuroComRom ? Si l'on n'en est pas encore là, il n'en reste pas moins qu'assurément, une première étape a été franchie avec la parution des premières ressources.

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES :

- ANDRADE, A. I., ARAUJO e SA, M. H. (2003), *Galatea : apprendre à lire en français. Pour lusophones adolescents débutants*, Fundação João Jacinto Magalhães, Aveiro, Portugal.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. et al. (1997), *Eurom4 : méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, La Nuova Italia Editrice, Firenze.
- CARRASCO PEREA, E., MASPERI, M. (2001)., "S'entraîner à comprendre des langues romanes : pré-supposés théoriques et orientations didactiques", in *XXVII Deutscher Romanistentag*, Munich, 7-10 octobre 2001.
- DABÈNE, L. (1975), « L'enseignement de l'espagnol aux francophones : pour une didactique des langues voisines », in *Langages n°39*.
- DABENE, L. (1995), « Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires ? », in D. Coste et D. Lehmann (eds.), *Etudes de linguistique appliquée*, n° 98, 103-112.
- DABÈNE, L., DEGACHE, C. (coord.) (1996), *Comprendre les langues voisines, Etudes de Linguistique Appliquée n°104*, octobre-décembre 96, Didier-Erudition.
- DABENE, L. et alii (2001), "Programme européen d'entraînement à l'intercompréhension entre locuteurs de langues voisines", Projet Galatea, in *les Langues Modernes 1/2001 la pluralité linguistique, actes du XXème Congrès mondial FIPLV*, "Enseigner les langues à l'aube du 21ème siècle : les défis de la pluralité", Paris, 22-26 juillet 2000, 65-71. (cf. aussi www.u-grenoble3.fr/galatea/)
- DABENE, L., DEGACHE C., MASPERI, M., POULET, M.E., CARRASCO , E. , DESMET, I., CLERC, M., CARREIRA, M.-H., TEA, E., NICLAS, A., AFONSO, C., (2003), *Galatea : entraînement à la compréhension de l'espagnol, de l'italien et du portugais*, CD-Roms réalisés avec le soutien de l'Union européenne (Socrates-Lingua), de la DGLF (Ministère français de la culture) et de l'Université Stendhal Grenoble 3, Génération 5 multimédia www.generation5.fr
- DEGACHE, C. (2001), "Terminologie et stimulation de la réflexion métalinguistique : du sondage des potentialités aux options didactiques", in B. Colombat & M. Savelli (éds.), *Métalangage et terminologie linguistique*, Actes du colloque international de Grenoble, Université Stendhal Grenoble III, 14-16 mai 1998, Peeters, Louvain, 765-781.
- DEGACHE, C., MASPERI, M. (1998), « La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes », in *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, hommage à Louise Dabène*, Lidilem, Grenoble.
- BERGER, D., BIDAUD, F., GREGOIRE, G., HEDIARD, M., LEVY, D., MERGER, M.-F., & al. (2003), *Galatea : cédérom pour la compréhension du français écrit par des italophones*, DoRiF Università, Roma.
- GALASTRO, F. (1998), *Intercompréhension des langues romanes: apports de l'informatique et de l'analyse contrastive*, Mémoire de DEA, Université Stendhal Grenoble 3.
- KLEIN, H.G., STEGMANN, T. D. (2000), *EuroComRom – Die sieben Siebe : Romanische Sprachen sofort*, Shaker Verlag, Aachen. (cf. www.eurocom-frankfurt.de ou www.eurocomcenter.de)

- LÓPEZ ALONSO, C., SÉRÉ, A., FERNÁNDEZ-VALMAYOR, A. (2000), *Lire en français : método interactivo de autoaprendizaje que permite comprender textos en lengua francesa*, proyecto GALATEA, programa SÓCRATES-LINGUA, SGEL.
- MARTEAU de AGUIAR, N., LILLJEDAH de PONTFERRADA, I. (1997), "L'enseignement de la lecture compréhensive à deux niveaux", in D. Abry et I. Gruca (éds.), *L'apport des centres de français langue étrangère à la didactique des langues*, *Lidil n°16*, déc. 1997, Lidilem, Université Stendhal, Grenoble.
- MASPERI, Monica (2000), *Etude exploratoire des conditions d'autonomisation de lecteurs francophones débutants en italien*, Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble, juin 1998, éd. du Septentrion, Lille.
- MONDAHL, M. (à paraître), « Across the Germanic language borders – the IGLO project », *Actes du colloque « Eurocom – une Europe plurilingue par l'intercompréhension dans les familles de langues »*, Hagen, Allemagne, 9-10 novembre 2001.
- STEMBERT, R. (à paraître), « L'intercompréhension des langues romanes dans l'enseignement secondaire : expériences et projets », communication présentée à Expolingua Portugal, Lisbonne, 27 octobre 2000.
- TEA, H. (1998), *Intercompréhension en langues voisines (français-italien) : l'apport de l'outil multimédia*, Mémoire de DEA, Université Stendhal Grenoble 3.
- TOST PLANET, M., BAQUE, L., LE BESNERAIS, M., ESTRADA, M., MARTIN, E.. (2001), *CD-Rom de compréhension orale du français pour hispanophones, projet Galatea*, Institut de Ciències de la Educació, Serveis de Publicació, Universitat Autònoma de Barcelona.

REMARQUES

- ¹ Développé dans le cadre du programme Socrates-Lingua de la Commission européenne.
- ² Trois cédéroms en direction du français écrit pour lusophones, italophones et hispanophones plus un cédérom en direction du français écrit pour ces derniers ; et trois cédéroms pour francophones en direction de l'espagnol, de l'italien et du portugais (cf. ici-même en bibliographie)
- ³ auxquelles il convient d'ajouter la réflexion didactique transversale conduite sous la direction du professeur Meißner de l'Université de Gießen (D) dans la branche EuroComDidac, l'ensemble de ces subdivisions étant représentées au colloque de Hagen.
- ⁴ le mandat d'édition et de diffusion a été signé en juillet 2001 entre l'Université Stendhal et Génération5 multimédia, éditeur spécialisé dans le multimédia éducatif. Le "master" pour l'espagnol lui a été adressé une semaine avant le colloque de Hagen. pour le soumettre à un test de vérification. Le "master" portugais sera envoyé dans la foulée, puis ce sera le tour de l'italien. On peut donc s'attendre à ce que la collection des 3 cédéroms soit disponible début 2002.