

JEANNE-MARIE DEBAISIEUX
Université de Nancy 2. CRAPEL

L'enseignement de la compréhension au service de l'intercompréhension

Introduction

L'objectif de cet article est de présenter un compte rendu critique d'une expérience d'enseignement/apprentissage simultané de la compréhension orale des langues romanes (italien, portugais, espagnol) auprès d'un public d'étudiants non-spécialistes en langues. Nous détaillerons dans un premier temps le cadre, la méthodologie et les premiers résultats. Nous présenterons ensuite l'esquisse d'un projet d'un outil multimédia mieux à même, selon nous, de répondre aux nécessités qu'un tel apprentissage implique.

1. Le cadre de l'expérience

L'enseignement a eu lieu dans le cadre du Service Commun Enseignement des Langues Vivantes de l'université de Nancy² qui offre des cours de langues pour non-spécialistes en langues. Le public était constitué d'une quinzaine d'étudiants de Deug ou de licence de diverses spécialités (histoire, psychologie, sciences du langage) auxquels il faut ajouter quelques étudiants Erasmus d'origine tchèque. L'expérience, qui s'est déroulée sur huit séances environ de deux heures, a eu lieu durant le deuxième semestre de l'année 2006/2007¹ alors que le premier semestre avait été consacré à l'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite. La plupart des étudiants ne

¹ Quelques séances expérimentales avaient été menées en 2004/2005, mais n'avaient pu être renouvelées l'année suivante compte tenu de la situation sur le campus.

connaissaient aucune des langues romanes auparavant, certains avaient suivi des enseignements d'espagnol ou d'italien au lycée. Avant de décrire l'expérience menée sur la compréhension orale, il est nécessaire de présenter brièvement² la méthodologie utilisée en compréhension écrite auprès du même groupe durant le premier semestre. Il s'agit d'une méthodologie "mixte" pour la CE qui s'inspire tout à la fois des travaux sur les langues romanes développés par l'équipe d'Eurom4 et des travaux sur la compréhension menés au CRAPEL (Université Nancy 2) depuis de longues années. Le travail se fait à partir de documents authentiques extraits de la presse papier ou de la presse en ligne. La méthodologie vise tout d'abord la mise en place de représentations adéquates, de la part des apprenants/étudiants, sur le processus de compréhension en tant que processus psycholinguistique: comprendre, c'est mobiliser des savoirs divers, repérer des indices, émettre des hypothèses et reconstruire du sens. Cette prise de conscience est indispensable au développement et à l'amélioration de la capacité à comprendre. Le travail sur l'aptitude elle-même passe par une prise de conscience de la diversité des types de lecture (globale, détaillée, de repérage). L'accent est mis sur l'importance de l'objectif de compréhension et la façon dont il détermine des stratégies de lecture différentes. La diversité des activités permet de comparer les procédures: anticipation, repérage, discrimination. Il s'agit donc d'un apprentissage réflexif qui vise à développer un comportement de bon lecteur par la prise de conscience du caractère éminemment actif du processus de compréhension. Les apprenants ont par ailleurs été sensibilisés aux phénomènes de "transparence" entre les langues romanes par des exercices de relevés systématiques de mots *cognates*.

2. La compréhension orale

2.1. Choix des documents

La même approche a été utilisée pour la compréhension orale. Nous avons fait le choix de travailler directement sur des documents télévisuels, extraits des journaux d'information dans les trois langues. Ce type de documents présente plusieurs avantages. On peut tout d'abord aisément les relier à des documents écrits portant sur le même sujet. Les images sont par ailleurs une

² Nous renvoyons à Debaisieux (2001) et Debaisieux & Valli (2003) pour une présentation détaillée.

aide pour la prise d'indices. Le support constitue une première approche "naturelle" avec une langue/culture et l'accès en est aujourd'hui aisé.

2.2. Méthodologie

Le travail sur les reportages télévisés a été précédé d'une phase destinée d'une part à déclencher une réflexion sur le processus de compréhension orale et d'autre part à sensibiliser les apprenants à l'image sonore des langues romanes.

2.2.1. Phase de sensibilisation

Pour pointer la similarité entre le processus de la compréhension écrite et celui de la compréhension orale, nous avons tout d'abord travaillé sur un document sonore en suédois³. L'objectif était de pointer que la compréhension orale participait d'un même processus de reconstruction que la compréhension écrite et que l'on pouvait, à condition de se préparer, notamment grâce à l'image, opérer des prises d'indices permettant la construction d'hypothèses⁴. Nous avons ensuite travaillé à partir de publicités télévisuelles afin de sensibiliser les apprenants à l'image sonore des langues. Les publicités ont l'avantage de présenter des contenus similaires dans plusieurs langues (publicités pour aliments, voitures ou cosmétiques). En outre nous avons pris soin de sélectionner des documents présentant des mots transparents et où la relation texte/image était particulièrement redondante grâce à la présence du slogan à l'écran. Par la suite, nous avons abordé les reportages d'informations.

2.2.2. Travail sur les reportages télévisés

Les documents ont été choisis parmi les sujets traités à la une des trois journaux télévisés. Il s'agissait de confronter les étudiants à des sujets connus, ceci afin de faciliter la mobilisation des savoirs et la prise d'indices. Les

³ Nous avons au début du premier semestre effectué une activité similaire sur un texte écrit en basque.

⁴ Cf. Carette (2008) pour une présentation de cette activité que nous utilisons dans nos formations.

documents portaient sur un même sujet et nous avons proposé des objectifs d'écoute identiques. Il s'agissait, selon les principes d'un apprentissage intégré⁵, de permettre aux apprenants de s'appuyer sur des indices constants pour établir des hypothèses sémantiques similaires, ceci afin de réduire le coût cognitif de l'activité et de faire en sorte que la compréhension dans une langue étaye la compréhension dans les deux autres langues grâce aux mots transparents. Cela permettait également aux apprenants d'enrichir leurs savoirs référentiels et culturels sur le sujet d'un document à l'autre. L'ordre des langues a été le plus souvent: italien, espagnol et portugais. Cet ordre a été négocié avec les étudiants suite au travail sur les publicités et semble correspondre à un sentiment subjectif assez général de progression de la difficulté, compte tenu en particulier de l'impression de vitesse à l'écoute de l'espagnol et de l'impression de peu de transparence à l'écoute du portugais. La succession espagnol puis portugais dans un laps de temps assez bref a été ressentie également comme une aide à la compréhension de ce dernier. Cela permettait d'aborder le dernier document en langue portugaise, dont la phonologie est moins transparente, avec plus de facilité, à la fois grâce aux mots transparents relevés en espagnol qui permettaient de deviner les équivalents en portugais et aussi grâce à une meilleure connaissance du sujet puisqu'il avait été traité auparavant dans les deux documents précédents.

2.2.3. *Méthodologie*

a. *Préparation de l'écoute*

Elle passe par la découverte du sujet. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur plusieurs type de supports: la lecture, par les apprenants, d'un article de presse portant sur le même sujet et paru le jour même, la veille ou le lendemain du reportage, la lecture d'un bref résumé du contenu en français, et pour le deuxième ou le troisième document les attentes par rapport au(x) document(s) précédent(s) traitant du même sujet dans une autre langue romane. Le document était ensuite visionné sans le son. À partir de ces sources, il s'agissait d'émettre des hypothèses sur les contenus attendus. Suite à cette activité faite individuellement, les apprenants procédaient à une mise en commun: formulation d'hypothèses sur le contenu, et établissement d'une liste de mots clés susceptibles d'apparaître dans le document. La mise en commun servait également à confronter leurs impressions: quelles hypothèses

⁵ Cf. Bailly (2001).

ses, quels indices, quelles attentes. La confrontation leur a ainsi permis de constater des divergences tant dans le recueil d'indices que dans leur interprétation et de mesurer la diversité des approches individuelles d'un même support. Diversité que l'on a pu ensuite mettre en relation avec, notamment la diversité des savoirs. Parfois l'établissement de la liste en français de mots clé pressentis, a été suivi par une recherche d'équivalents dans la langue du document grâce à des dictionnaires mis à disposition des apprenants qui avaient chacun en charge quelques mots de la liste.

b. *Écoute fragmentée avec objectif*

Il s'agissait ensuite d'écouter un passage bref afin de remplir un objectif d'écoute qui pouvait être:

- le repérage d'une information grâce à une question simple et "transparente", c'est-à-dire faisant apparaître un *cognate* présent dans la réponse attendue;
- la vérification de certains indices;
- le repérage de mots clés attendus;
- la mise en relation avec le ou les documents précédents et traitant du même sujet dans une autre langue.

c. *Mise en commun*

Elle consistait à évaluer collectivement les résultats de l'écoute, à mettre en commun les éléments repérés mais aussi à comparer les stratégies individuelles, la pertinence des hypothèses émises, les divergences d'interprétation. Cela a permis aux étudiants de constater à quel point les écoutes diffèrent selon les individus et comment ce que l'on s'attend à entendre conditionne ce que l'on entend. Les apprenants étaient invités également à exprimer le sentiment ressenti à l'écoute, ce qui constituait une première auto-évaluation. Le partage des informations permettait aussi de mieux préparer la seconde écoute grâce à l'apport de tous et de relativiser le sentiment de frustration devant une compréhension, qui à ce stade reste très impressionniste.

d. *Réécoute du même extrait*

Elle permettait de confirmer les hypothèses après la mise en commun et d'augmenter le "taux de compréhension". Elle permettait également de constater, par la troisième mise en commun qui suivait, un mieux-être à l'écoute, l'objectif étant qu'aucun étudiant ne reste sur un sentiment négatif et que l'objectif soit pour chacun en partie atteint, même s'il consistait en un simple

repérage de deux à trois mots transparents. La séance se poursuivait par l'écoute fragmentée d'un autre bref extrait ou par l'écoute du même extrait mais avec un objectif différent, par exemple la recherche d'autres mots transparents ou le repérage d'une nouvelle information. Enfin, si la longueur du document le permettait, la séance se terminait par l'écoute globale mais séquencée du document dont le contenu était résumé oralement au fur et à mesure, ceci afin d'éviter une surcharge cognitive par un effort de mémorisation trop complexe, compte tenu de la nouveauté et de l'information et des langues traitées. Là encore il s'agissait de créer un sentiment positif d'écoute et d'aider à gérer la frustration. Nous présentons dans ce qui suit un exemple d'activités sur un extrait d'un reportage. Notons que la présentation "statique" qui suit ne rend pas compte de la démarche suivie.

2.2.4. *Un exemple d'activité*

Le document portait sur une des dernières apparitions de Jean-Paul II devant les fidèles pour les fêtes de Pâques. En voici une des images et les transcriptions d'un extrait en italien, espagnol, portugais:



Giovanni Paolo Secondo si è affacciato alla finestra del suo appartamento in piazza San Pietro. Per pochi secondi Papa Wojtyła ha benedetto la folla che si era riunita in Piazza San Pietro. Per lui ancora un mercoledì in silenzio.

El Papa se ha asomado hoy a la ventana de su estudio para saludar a la gente reunida en la plaza de San Pedro. Juan Pablo Segundo ha estado escasamente un minuto asomado a la ventana de su estudio y ha bendecido repetidamente a los fieles.

João Paulo Segundo apareceu a janela do Vaticano para bendizer a multidão apresenta sobre a Praça San Pedro. Depois as notícias divulgadas pela prensa italiana sobre um agravamento do seu estado de saúde, o Papa quis tranquilizar os fieles.

À partir du visionnement sans son du reportage, quelques-uns des mots clés pressentis par les apprenants ont été: *le Pape, Jean-Paul 2, Vatican, place Saint Pierre, bénir, fidèles*.

Le repérage des trois premiers mots s'est fait sans difficultés dans les trois langues, les séquences *Giovanni Paolo Secondo, Juan Pablo Segundo* et *João Paulo Segundo* étant assez transparentes. Il faut noter néanmoins que dans la séquence en italien: *Papa Wojtyła*, la prononciation du nom de famille du pape n'a pas été reconnue, soit par ignorance, soit parce qu'elle est trop éloignée de la prononciation française. Ce qui confirme la difficulté que certains noms propres peuvent poser comme l'a pressenti Claire Blanche-Benveniste, dans sa présentation⁶. Les verbes correspondant à *bénir* – *ha bendecido, ha benedetto* et *bendizer* – ont été assez vite repérés, ainsi que le mot *fidèles* – *fieles* en espagnol –, notamment parce que les apprenants l'avaient repéré dans l'article en espagnol sur le même sujet⁷. Par contre, son équivalent portugais n'a pas été repéré.

Il faut noter que le passage en italien ne présentait aucune difficulté en termes prosodiques, ce qui n'était pas le cas de l'extrait qui précédait dans lequel on relevait l'énoncé suivant: "La scritta che anticipa *ciò* che tutto vogliono vedere." Il s'agissait d'un commentaire sur le grand écran installé Place Saint Pierre et qui annonçait l'apparition imminente du pape. Si l'image a permis aux apprenants de comprendre le contexte, la forte accentuation sur le pronom (en italiques dans l'exemple) a constitué un véritable écran pour les apprenants. Ce qui confirme les observations de Philippe Martin⁸ et la nécessité d'un travail spécifique sur les caractéristiques prosodiques des langues romanes lorsqu'elles s'éloignent par trop de la prosodie de la langue des apprenants, comme c'est le cas dans cet exemple où l'équivalent français *ce* est toujours non-accentué.

3. Premiers constats

L'expérience demande sans aucun doute à être prolongée et améliorée. Elle nous a permis néanmoins de constater qu'il était possible de travailler avec des documents authentiques dans les trois langues face à un public non-spécialiste et d'arriver à un minimum de résultats dont un des plus notoires

⁶ Cf. ce volume, p. 19.

⁷ Nous ne pouvons, pour des raisons techniques reproduire les articles écrits mis à disposition des étudiants avant le visionnement et nous prions le lecteur de bien vouloir nous en excuser.

⁸ Cf. ce volume, p 75.

est la prise de conscience de la part des apprenants qu'ils étaient capables d'apprendre à comprendre à l'oral des langues avec lesquelles ils n'avaient eu que très peu de contacts. C'est d'ailleurs ce qui ressort de l'évaluation anonyme qui leur a été demandée à la fin de l'expérience et dont nous reproduisons trois extraits:

Au fil des écoutes on arrivait peu à peu à saisir quelques mots et à la fin du cours on réussissait toujours à avoir une compréhension générale de ce qu'on avait entendu. C'est une très bonne expérience car on n'imagine pas au départ qu'on peut être capable de comprendre ne serait-ce que quelques mots.

En sortant des premiers cours de compréhension orale j'étais très surprise car il est vrai qu'au départ j'étais plutôt sceptique quant à une éventuelle compréhension.

Ce qui était bien c'est que généralement avant de voir les vidéos on lisait des articles de presse concernant le même thème. Et j'ai bien aimé le travail sur les publicités.

3.1. *Les limites de l'expérience*

Le bilan apparaît comme globalement positif du côté des apprenants. Néanmoins nous aimerions pointer ici ce qui nous paraît constituer les limites d'une telle expérience:

a. *concilier situation d'enseignement et protocole d'observation*

Il est tout d'abord difficile de concilier une situation d'enseignement effectif dans un cadre institutionnel avec donc des impératifs d'évaluation, tant du côté de l'institution que du côté des apprenants et un protocole d'expérimentation. Il est clair que beaucoup de choses, dans les verbalisations, les attitudes des apprenants nous ont échappé et l'expérience mériterait d'être intégralement filmée afin de recueillir le plus d'indices possibles quant aux éléments facilitateurs ou aux éléments constituant un frein pour un tel apprentissage/enseignement.

b. *lourdeur de la mise en place et limitation des sujets*

La constitution du matériel s'est révélée coûteuse en temps et complexe: enregistrements dans la même journée des trois journaux télévisés et recherche dans le même temps de trois articles de la presse écrite. S'en suit une relative pauvreté des sujets possibles. De fait peu de sujets ont fait l'objet

d'une telle couverture dans la presse en langues romanes durant cette période. Ainsi nous avons pu rassembler des documents sur:

- un sujet concernant la santé du Prince Rainier,
- un sujet concernant l'apparition publique du pape,
- un attentat de l'ETA à Madrid,
- une action de Greenpeace face à un cargo rempli de déchets nucléaires,
- l'appel devant la cour de Bruxelles d'une femme d'origine britannique atteinte d'une maladie incurable et réclamant le droit à l'euthanasie.

Certes les étudiants se sont montrés extrêmement collaboratifs malgré le peu d'intérêt que certains sujets comportaient pour eux, mais ceci est sans doute lié au caractère expérimental de ces premières séances et il paraîtrait peu opportun de continuer à travailler avec des sujets trop éloignés des préoccupations des étudiants. Mais les plus grandes réserves que nous souhaiterions exprimer concernent la gestion collective d'une activité dont le caractère est éminemment individuel puisque la compréhension, on le sait, dépend largement du sujet qui écoute.

c. la compréhension: un processus individuel

Si les moments de réflexion en commun nous paraissent essentiels pour les apprenants et constituent un élément facilitateur par les échanges et les confrontations qu'ils permettent, le visionnement collectif est lui problématique. Il impose en effet un même rythme à tous les apprenants et interdit de prendre en compte les difficultés spécifiques à chaque auditeur. En outre, il peut développer un sentiment de frustration et d'incompréhension entre les apprenants qui "entendent" et ceux qui "n'entendent pas". Un tel traitement est incompatible avec la dimension individuelle que constitue l'activité d'écoute. Il revient à l'enseignant, seul maître du rythme, de la longueur et de la fréquence des écoutes, d'essayer de trouver un équilibre qui a toutes les chances de ne satisfaire aucun participant. On bloque ainsi le développement des stratégies individuelles et on se retrouve dans l'incapacité de prendre en compte les fluctuations de la concentration personnelle, ce qui entraîne une plus grande fatigue chez les apprenants⁹. Pour toutes ces raisons et compte tenu des recherches menées au CRAPEL sur les processus de compréhén-

⁹ Au moment où cet article est publié, l'expérience a été prolongée et s'est appuyée sur des ressources en ligne, telles celles d'Euronews qui présentent des reportages vidéo dans les trois langues accompagnés d'une transcription. Les étudiants ont pu ainsi travailler à partir de leur ordinateur et gérer individuellement leur temps d'écoute ainsi que l'utilisation du support écrit.

sion¹⁰, il nous paraît nécessaire d'envisager une alternative à la situation d'enseignement traditionnel. Elle consiste à utiliser les nouvelles technologies pour la mise au point d'un outil d'apprentissage en auto-direction de la compréhension orale des langues romanes. La section suivante en présente les grandes orientations qui reprennent celles mises en œuvre dans des outils similaires conçus par le CRAPEL pour un certain nombre de langues¹¹.

4. *Un projet en cours: Understanding Romance Language*

L'objectif est l'apprentissage simultané de la compréhension orale des langues romanes (espagnol, français, italien, portugais) pour un public anglophone (de langue maternelle ou non). Le pari est que le fond roman du lexique anglais est un élément facilitateur pour la compréhension des langues romanes. Nous présentons brièvement¹² dans ce qui suit les points forts du projet.

4.1. *L'auto-direction*

Conformément aux outils réalisés par le CRAPEL, le dispositif est conçu pour une utilisation en auto-direction. Ceci implique la mise au point d'un dispositif dont l'objectif est l'autonomisation de l'apprenant par le développement de sa capacité à apprendre, la ligne directrice étant qu'un apprenant peut être considéré comme autonome à partir du moment où il a acquis savoirs et savoir-faire lui permettant de savoir apprendre. Pour ce faire, il est nécessaire de fournir aux utilisateurs un outil méthodologique. Il est constitué de différents modules indépendants mais reliables qui présentent des activités d'observations ou de manipulation. Au travers de ces activités, les utilisateurs sont amenés à développer une attitude réflexive sur les paramètres intervenant dans la compréhension: rôle de l'auditeur, nature des activités co-

¹⁰ Cf. en particulier Gremmo & Holec (1990).

¹¹ L'équipe *Nouvelles Technologies Multimédia* dont je fais partie a mis au point, avec la collaboration de chercheurs de l'université de Szeged (Hongrie), d'Ostrava (République Tchèque) et de Lublin (Pologne), un ensemble de 6 DVD Rom pour la compréhension orale du tchèque, du hongrois et du polonais à l'usage des francophones et la compréhension orale du français à l'usage des locuteurs de ces trois langues. L'ensemble est accompagné d'un site internet. <http://www.epc.univ-nancy2.fr>. Ce projet *Lingua* a reçu l'aide de la région Lorraine.

¹² Le dispositif existant a été décrit précisément dans Boulton, 2003. On peut également en avoir une brève démonstration sur le site indiqué dans la note précédente.

gnitives mises en jeu dans l'apprentissage de la compétence, choix de documents, techniques de travail, modalités d'évaluation. Il s'agit de faire prendre conscience à l'apprenant de la nature du processus et des techniques possibles d'apprentissage en le sensibilisant aux stratégies qu'il développe en situation d'écoute ou de lecture "naturelle" et aux façons de les adapter en langue étrangère. Ce développement de savoirs et de savoir-faire touchant les aspects métacognitifs de l'apprentissage est indispensable à l'amélioration des performances. Certaines observations offrent à l'apprenant l'occasion de réfléchir sur ses techniques de travail, qu'elles soient dictées par ses tendances personnelles ou qu'elles soient acquises par les expériences antérieures. Il s'agit pour l'utilisateur de mieux se connaître pour pouvoir, en tant qu'apprenant, modifier éventuellement ses attitudes, apprendre à choisir des documents et des techniques de travail qui peuvent le mieux lui convenir et construire des outils d'évaluation personnels en utilisant les outils d'évaluation existant mais également ses propres impressions.

Pour ce faire l'outil ne présente bien sûr ni parcours type ni pré-requis, ni progression pré-conçue. La partie méthodologique ayant pour objectif de permettre à l'utilisateur d'apprendre à construire son parcours et ses outils en fonction de ses paramètres personnels et de la situation d'écoute/lecture choisie, elle ne comporte aucun exercice tout fait, mais des suggestions d'activités diverses incluant un descriptif précis de la procédure à suivre, tant du point de vue méthodologique que pratique (que faire avec un document sonore sous-titré, comment construire un exercice à trous, etc.). La partie méthodologique est complétée par une banque de documents authentiques mis à la disposition des apprenants selon des modalités sur lesquelles nous reviendrons afin qu'il puisse y appliquer les activités d'apprentissage qu'il a choisi de pratiquer. On le voit, la notion d'autonomisation repose non pas sur un usage solitaire, en autodidaxie d'exercices d'apprentissage, mais sur le choix et la conception "en connaissance de cause" d'outils et de techniques d'apprentissage possibles.

4.2. La séparation des aptitudes

Conformément à la méthodologie prônée par le CRAPEL, l'outil traite exclusivement de la compréhension, dont on sait qu'elle diffère tant en termes psycholinguistiques qu'en termes didactiques de l'expression. Le produit doit intégrer la compréhension écrite et la compréhension orale selon des modalités qui restent à étudier. L'objectif est de répondre au mieux à la di-

versité des approches possibles. On peut penser en effet que certains utilisateurs peuvent souhaiter travailler la compréhension écrite d'une langue avant d'aborder la compréhension orale. C'est un peu la démarche que nous avons suivie de fait dans notre expérience. Mais certains apprenants auront peut-être envie de travailler de façon immédiate sur la compréhension des documents sonores tandis que d'autres souhaiteront mener les deux aptitudes de front.

4.3. *L'utilisation de documents authentiques*

Les documents mis à disposition sont des documents authentiques extraits de la presse écrite et des médias (radios, télé). Les documents sonores sont accompagnés d'une transcription et d'une traduction intégrale et imprimable. Un dispositif simple permet de les visionner, avec possibilité d'arrêt, de retour en arrière, d'avance rapide, de suppression du son. L'utilisateur peut par ailleurs afficher des sous-titres dans la langue du document ou en anglais, qui peuvent être supprimés ou réintroduits à tout moment du visionnement. Des liens permettront de passer des documents oraux aux articles de presse traitant du même sujet.

4.4. *Des activités et des outils pour un apprentissage intégré d'une compréhension multilingue*

Le module est à concevoir, mais la réflexion peut d'ores et déjà s'appuyer sur l'expérience que nous avons menée ainsi que celle menée par un autre groupe de recherche et portant sur l'apprentissage intégré de deux langues non proches¹³. Un des objectifs du module est de sensibiliser les apprenants à la grande similarité au sein des langues romanes ainsi qu'à l'importance du fond roman dans le lexique anglais. Ceci pourra se faire notamment par des activités de découverte sur des documents écrits et oraux traitant des mêmes sujets dans les trois langues et des activités de relevés de mots *cognates* entre les langues romanes et l'anglais. Le module présentera par ailleurs une "mini-grammaire de la compréhension" des langues romanes mettant l'accent sur les équivalences systématiques les plus pertinentes pour l'apprentissage. Un lexique des mots les plus souvent relevés dans les textes écrits et oraux sera présenté en version multilingue sonorisée. Le module

¹³ Cf. Bailly (2001).

traitera également des traits prosodiques pouvant constituer un obstacle à la compréhension.

4.5. Des liens vers des environnements d'apprentissage

La banque de données des documents ne saurait répondre à la diversité des attentes des utilisateurs. Le produit proposera donc des liens vers des sites, des institutions, des ouvrages ainsi que des conseils d'utilisation de ces sources permettant aux utilisateurs de mettre en pratique les techniques d'apprentissage qu'ils auront pu acquérir par le travail sur le produit proposé dont la forme définitive, en ligne ou de type DVDRom reste à déterminer.

4.6. Des partenariats à mettre en place

Tout comme le projet sur le hongrois, le tchèque et le polonais, ce projet sur les langues romanes ne pourra se faire que grâce à la collaboration de chercheurs des universités des pays des langues concernées. Certains contacts ont été pris qui devraient, nous l'espérons déboucher sur de fructueuses collaborations et permettre de développer les expérimentations nécessaires. Le projet devrait trouver un soutien naturel auprès des institutions désireuses de maintenir la diversité culturelle et linguistique dans les échanges européens. Ce soutien est indispensable à la constitution d'un outil attractif pour lequel il serait judicieux qu'une politique d'échanges de documents télévisés soit instaurée au plus haut niveau des instances éducatives européennes, afin d'éviter que l'investissement financier ne soit englouti par les droits d'auteurs. La collaboration des départements de langues romanes, pour lesquels l'outil pourrait représenter un élément attractif, serait également d'un précieux concours¹⁴.

Conclusion

Il nous paraît fondamental de mettre en place de telles pratiques dans l'enseignement des langues aujourd'hui. La démarche présente en effet de nombreux avantages. Outre un gain de temps certain, elle permet un accès

¹⁴ Le projet a depuis été momentanément suspendu pour des raisons internes à l'équipe, mais devrait être remis en chantier dans le courant de l'année.

direct à une masse d'informations qui constituent souvent le lien le plus immédiat que l'on peut avoir avec une langue et une culture. C'est en outre une pratique langagière qui n'est pas soumise à la présence ou la disponibilité d'un interlocuteur ni à d'autres contingences de lieu ou de temps. L'intérêt d'une telle accessibilité dans le cadre de la formation des citoyens européens constitue une évidence qu'il est inutile de démontrer. En face à face, elle contribue à une communication plus équilibrée, comme le signale Riley (2000):

in situations where speakers can express themselves in their different mother tongue, no one person or language has the linguistic upperhand, or the power that goes with it

Mais elle implique aussi une communication plus efficace, puisqu'elle permet à chaque locuteur d'exprimer les nuances les plus fines.

D'un point de vue pédagogique, l'approche met en évidence le fait qu'une langue n'est pas un isolat, mais une passerelle vers une ou plusieurs autres langues (Simone, 1997). Travailler sur plusieurs langues favorise ainsi un apprentissage réflexif en faisant porter l'attention sur la nature du processus et les stratégies mises en œuvre pour son application.

Références bibliographiques

(liens internet vérifiés en juillet 2008)

BAILLY Sophie (2001), "Commencer à apprendre deux langues étrangères en même temps", in JOHNSTON R. & de SALINS G-D. (éds), *L'enseignement des langues aux adultes*, Publications de l'Université de Saint Etienne, pp. 39-47.

BOULTON Alex (2003), "Tu parles! J'écoute. Je comprends. Un outil d'intercompréhension face à la diversité linguistique", Actes du 31^e Congrès de l'UPLEGESE, ESC Dijon Bourgogne, p 17-32. http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/11/42/85/PDF/2005_ASDIFLE_site.pdf

BLANCHE-BENVENISTE Claire, VALLI André (éds) (1997), *L'intercompréhension: le cas des langues romanes*, *Le Français dans le Monde*. Recherches et Applications, janvier, Paris, Hachette.

CARETTE Emmanuelle (2001), "Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère", in CARTON F. (éd), *Oral: variabilité et apprentissages*, *Le Français dans le Monde*, Recherches et Applications, janvier, Paris, CLE International, pp. 126-142.

- CARETTE Emmanuelle (2008), "Mieux comprendre l'oral: formation des formateurs", Actes du colloque *Français Fondamental, Corpus Oraux: 50 Ans de Travaux et d'Enjeux*, Lyon, 8-10 décembre 2005.
- DEBAISIEUX Jeanne-Marie (2001), "Lire en langues romanes", in JOHNSTON R. & de Salins G.D. (eds), *L'enseignement des langues aux adultes, aujourd'hui*, Publications de l'Université de Saint-Etienne, pp. 21-37.
- DEBAISIEUX Jeanne-Marie, REGENT Odile (1999), "Un outil multimédia pour apprendre à comprendre les langues étrangères", *Mélanges pédagogiques*, n° 24, CRAPEL, Université de Nancy 2, pp. 45-57. http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/03_debaisieux_regent.pdf
- DEBAISIEUX Jeanne-Marie, VALLI André (2003), "Lectures en langues romanes", in CARTON F & RILEY P. (eds), *Vers une compétence plurilingue, Le Français dans le Monde*, Recherches et Applications, juillet, Paris, CLE International, pp. 143-154.
- GREMMO Marie-José, HOLEC Henri (1990), "La compréhension orale: un processus et un comportement", in GAONACH D. (éd), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, Le Français Dans le Monde*, Recherches et Applications, fév-mars, Paris, Hachette, p 30-40.
- SIMONE Rafaëlle (1997), "Langues romanes de toute l'Europe, unissez-vous!", in BLANCHE-BENVENISTE C. & VALLI A. (éds), *L'intercompréhension: le cas des langues romanes, Le Français dans le monde*, Recherches et Applications, janvier, Paris, Hachette, pp. 25-32.
- RILEY Philippe (2000), "What has posterity done for us? The language classroom in the third millennium", in SJÖHOLM K et OSTERN A. (eds), *Perspectives on Language and communication in multilingua education*, Faculty of Education, Abo Akademi, pp. 112-128.

