HAL open science

Entraînement à la compréhension orale des langues romanes Quelques repères pour faciliter la prise en compte de la matière phonique

Lorraine Baqué, Martine Le Besnerais, Monica Masperi

To cite this version:

Lorraine Baqué, Martine Le Besnerais, Monica Masperi. Entraînement à la compréhension orale des langues romanes Quelques repères pour faciliter la prise en compte de la matière phonique. LIDIL - Revue de linguistique et de didactique des langues, 2003. hal-01968414

HAL Id: hal-01968414

https://hal.science/hal-01968414v1

Submitted on 2 Jan 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Lidil
Revue de linguistique et de didactique des langues

28 | 2003
Intercompréhension en langues romanes

Entraînement à la compréhension orale des langues romanes

Quelques repères pour faciliter la prise en compte de la matière phonique

Lorraine Baqué, Martine Le Besnerais et Monica Masperi

Éditeur
UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition électronique
URL : http://lidil.revues.org/1853
ISSN : 1960-6052

Édition imprimée
Date de publication : 31 décembre 2003
Pagination : 137-152
ISBN : 2-914176-09-0
ISSN : 1146-6480

Référence électronique
Lorraine Baqué, Martine Le Besnerais et Monica Masperi, « Entraînement à la compréhension orale des langues romanes », *Lidil* [En ligne], 28 | 2003, mis en ligne le 15 avril 2008, consulté le 03 avril 2017. URL : http://lidil.revues.org/1853

© Lidil

ENTRAÎNEMENT À LA COMPRÉHENSION ORALE DES LANGUES ROMANES

QUELQUES REPÈRES POUR FACILITER LA PRISE EN COMPTE DE LA MATIÈRE PHONIQUE

Lorraine BAQUÉ, Martine LE BESNERAIS *
Monica MASPERI **

L'approche de l'oral en langue étrangère (LE) présentée ici réfère à la perception et au traitement de la matière phonique d'une langue romane inconnue [1] ou très peu étudiée et abordée sans la médiation de l'écrit. C'est par conséquent essentiellement du traitement *sémasiologique* (Carrette, 2001) ou *ascendant* (Cornaire, 1998) de la compréhension dont il sera question ici, c'est-à-dire de la prise en compte des indices de « bas niveau » (Gaonac'h, 1990 ; Merlet, 1994) correspondant aux opérations de discrimination et de segmentation de la chaîne sonore. Pour autant, nous ne concevons pas la construction du sens comme relevant uniquement du modèle *sémasiologique* (Gremmo et Holec, 1990). D'une part, comme on le verra ici, la prise en compte de la matière phonique implique la considération des indices prosodiques qui relèvent du traitement descendant en tant que « moteurs » des processus d'inférence, d'autre part, la prise d'indices phonético-phonologiques peut intervenir dans le processus de vérification d'hypothèses qui caractérise le processus de compréhension vu sous l'angle

* Universitat Autonòma de Barcelona.
** Université Stendhal-Grenoble 3, Laboratoire Lidilem.
1. I. e. n'ayant jamais fait l'objet d'un apprentissage formel.

onomasiologique cette fois (Gremmo et Holec, 1990 : 32) ou *interactif* si l'on considère que les traitements ascendant et descendant agissent en complémentarité[2] (Cornaire, 1998). Enfin, cette approche se justifie également par la spécificité de la situation de compréhension puisqu'elle se destine à des auditeurs maîtrisant déjà une langue romane (en tant que langue maternelle ou seconde), et de ce fait susceptibles d'établir des rapprochements entre les formes des signifiants sonores des différentes langues. Or, si l'on admet avec Carrette (2001 : 127) qu'un auditeur a recours à la procédure ascendante lorsque la procédure descendante se révèle inopérante, leur observation en situation d'écoute/compréhension – et *a fortiori* d'intercompréhension – en début d'apprentissage soulève de nombreuses interrogations tant sur le plan de la recherche fondamentale qu'au niveau des applications didactiques.

L'essentiel des travaux théoriques dans le domaine de la didactique des langues apparentées ou voisines, a essentiellement porté jusqu'à présent sur l'activité cognitive de sujets exposés à des textes écrits, ce qui a permis d'aboutir au cours de ces dernières années à un travail important et novateur d'élaboration de ressources pédagogiques (Blanche Benveniste *et al.*, 1997 ; Klein et Stegmann, 2000 ; López Alonso *et al.*, 2000 ; Andrade et Araújo e Sá, 2003 ; Dabène *et al.*, 2003 ; Berger et Bidaud *et al.*, à paraître). Une telle « percée » dans un domaine quasi inexploré jusqu'au début des années 90 se justifiait amplement. Le document écrit, de par sa tangibilité, permet en effet au lecteur-apprenant débutant de visualiser ses ancrages, de fixer ses prises, de les mettre en réseau et de délimiter concrètement les zones de résistance à la compréhension. La vision synoptique du texte enclenche des « zooms » sur les formes graphiques, lesquelles peuvent devenir de véritables matériaux d'analyse morpho-syntaxique. Le transfert de stratégies de lecture de la langue maternelle (LM)

2. Conception du processus de compréhension mise en œuvre dans les *modules* de la plate-forme Galanet (www.galanet.be), les *ressources* visant plus spécifiquement quant à elles à développer les capacités de traitement ascendant (voir plus loin à propos de l'italien sur Galanet).

à la langue étrangère (LE), et notamment l'activation du traitement *descendant* (Gaonac'h, 1990), se font de façon relativement aisée et efficace pour des lecteurs expérimentés. En matière de « sons » en revanche la question se pose autrement. L'auditeur novice les perçoit sous la forme d'un flux continu, constitué d'éléments prosodiques (intonations, rythme, accent) et phonémiques dont certains, comme on l'a signalé plus haut, peuvent s'apparenter à des connaissances préalables ou les évoquer. Or, dans le domaine des langues romanes, les différences en matière de faits segmentaux et suprasegmentaux sont considérables, ce qui se répercute sur les comportements perceptifs des différentes communautés romanophones[3]. Qu'en est-il alors de la présumée – quoiqu'inévitablement subjective – *transparence des congénères* (Masperi, 2000 ; Hédiard, ici même) ? Qu'advient-il de l'optimisation des stratégies de compréhension habituellement déployées en LM ou dans d'autres LE ? Et si l'on postule que la compréhension naît de l'interaction entre l'apport langagier et les connaissances (Faerch et Kasper, 1986), comment relever le pari de l'accès au sens lorsque l'apport langagier n'est qu'embryonnaire ? Dans un tel cas de figure de traitement de l'oral, quels aspects cognitifs et métacognitifs s'agirait-il de prendre en compte prioritairement, sur le plan didactique ?

Après un bref état des lieux en matière d'enseignement de la phonétique en LE, nous soulignerons les spécificités de l'accès à la matière phonique dans le cadre de la compréhension des langues romanes et indiquerons les modes d'intervention pédagogique préconisés par notre approche en considérant le couple de langues français (langue source) italien (langue cible).

3. Citons à titre d'exemple les systèmes vocaliques français et italien. Le français compte 11 voyelles orales et 4 voyelles nasales contre sept voyelles orales toniques en italien. Exposé à des sons vocaliques qu'il n'a pas l'habitude de différencier en catégories distinctes et pertinentes, l'auditeur italophone aura tendance au départ à regrouper les phonèmes vocaliques français en fonction des aires perceptuelles de sa LM.

L'accès à la matière phonique dans le cadre de la compréhension/intercompréhension des langues romanes

Actuellement, beaucoup de méthodes d'enseignement des langues étrangères intègrent des contenus phonétiques dans leur programmation, mais, contrairement à ce qui se passe pour d'autres niveaux de langue (morphologie, syntaxe, voire lexique), cette programmation diffère de manière substantielle d'une méthode à l'autre, en particulier pour ce qui est de la progression envisagée. Par ailleurs, nombre de manuels s'adressent à tout apprenant d'une tranche d'âge donnée, indépendamment de sa langue maternelle, pour des raisons essentiellement commerciales. De ce fait, les contenus de phonétique, sont souvent présentés à travers une description – plus théorique qu'orientée vers une logique d'apprentissage – du système phonologique de la langue cible, en général sur la base de paramètres articulatoires (tels « alvéolaire », « voisée/non voisée », « latérale », etc.) et/ou perceptifs (« bémolisé », par exemple), peu parlants[4] pour l'apprenant, voire même pour l'enseignant ; et la prosodie en est le plus souvent bannie. Par ailleurs, les activités se limitent en général à des exercices de discrimination et d'identification de sons et de répétition, sans que l'enseignant y trouve des indications précises sur ce qu'il peut faire en cas d'échec. Dans tous les cas, il est fréquent que l'on ne prenne en compte ni les effets du « crible phonologique » (Troubetzkoy, 1939) ni de la « surdité phonologique » (Polivanov, 1931), qui sont cependant au centre de tout accès à la matière phonique en LE, dans la

4. Ces dénominations peuvent rebuter les apprenants et les enseignants, mais, de plus, il va sans dire que les différents sons de la parole s'articulent différemment, non seulement en fonction du contexte phonique (ex. : [k] vélaire devant [u] mais palatal devant [i]), mais aussi qu'il existe de nombreux facteurs individuels ou collectifs de compensation qui, même en LM, rendent inopérantes ces descriptions quand elles s'appliquent à l'enseignement/apprentissage des langues. Ceci sans compter que la « conscientisation » du geste articulatoire peut affecter le caractère naturel et spontané – et, partant, au rythme et au débit – de la parole (Renard, 1979 et 2002).

mesure où, d'une part, il n'y a pas d'acte phonatoire qui ne soit également audio-phonatoire, et où, d'autre part, il s'avère inutile de faire répéter des séquences indéfiniment, tant que l'on ne s'est pas assuré que l'apprenant perçoit « correctement » les sons de la LE. De même, il est rare que la programmation des contenus et des activités phonétiques envisage le processus de structuration de la matière phonique dans son ensemble et qu'elle prenne en considération le système d'erreur de l'apprenant comme point de départ pour le travail de correction phonétique. L'enseignant est donc confronté au besoin de corriger les erreurs « au coup par coup », ce qui non seulement est peu rentable, mais encore ne correspond guère aux processus perceptifs qui s'opèrent – *volens nolens* – chez l'apprenant. De plus, comme le précise Renard (1979, 2002), la phonétique fait partie intégrante du processus d'apprentissage d'une LE et il est donc permis de penser qu'il est inutile de l'isoler de manière artificielle.

Dans le cadre de l'enseignement de la compréhension/intercompréhension en langues voisines – romanes en ce qui nous concerne –, la problématique de la correction phonétique se trouve être quelque peu différente, de par le choix de privilégier la réception à la production en LE. De plus, la centration qui se fait sur la parenté linguistique entre les différentes langues en présence – tant au niveau des stratégies que peuvent utiliser les apprenants pour identifier cette parenté qu'au niveau des contenus linguistiques présentés – peut difficilement s'appliquer au domaine de la matière phonique, du moins dans une logique d'apprentissage. En effet, en dépit des aspects qui rassemblent ces langues en raison de leur origine commune, chacune d'entre elles a connu une évolution phonétique particulière. Ainsi, outre l'influence des substrats, adstrats et superstrats différents, les langues romanes se caractérisent par des traits phoniques qui leur sont propres, et qui peuvent rassembler deux ou plusieurs langues latines et les opposer à d'autres. Ainsi, si l'on se borne aux variétés standard européennes de l'espagnol, du français, de l'italien et du portugais[5], il convient de mentionner que le français

5. Ce sont les langues prises en compte dans le projet Galanet, mais les remarques qui les concernent peuvent s'appliquer également à d'autres langues romanes.

s'oppose aux autres par des propriétés accentuelles spécifiques (structuration des séquences par « accent de groupe » *vs* par « accent lexical » pour les trois autres). Du point de vue segmental, le portugais et le français s'opposent à l'espagnol et à l'italien en ce qu'ils possèdent des voyelles nasales et qu'il existe une neutralisation et/ou réduction, voire un amuïssement, des voyelles atones, qui peut entraîner une restructuration syllabique, comme dans « les petits » ([le pə ti] ou [lep ti]). Cela sans mentionner la forte tendance à palataliser les consonnes (ex. « rabos » ou « Lisboa », prononcés respectivement [rabuʃ] et [*liʒboɐ]) et la propension à amuïr les [l] et les [n] intervocaliques qu'a connue l'évolution du portugais, ou l'apparition des voyelles moyennes (/y/, /ø/, /œ/) en français. Ces évolutions divergentes, souvent systématiques, ne constituent un écueil pour la compréhension/intercompréhension entre langues romanes que dans la mesure où elles limitent la perception par l'apprenant de la parenté linguistique. En effet, il convient de rappeler que tant du point de vue linguistique que de celui de la structuration phonique par l'apprenant, « les phonèmes sont avant tout des entités oppositives, relatives et négatives » (Saussure, [1916] 1985 : 164) et qu'il est donc impossible de corriger – introduire, modifier, etc. – un phonème sans que cela implique une restructuration du système phonologique dans son ensemble. Cela tient à deux facteurs principaux, liés entre eux : le « crible phonologique » et la densité des systèmes phonologiques respectifs des langues. Ils entraînent essentiellement une réappropriation erronée du système de la LE dans la mesure où une même matière phonique peut correspondre à deux catégories phonologiques distinctes dans deux langues différentes. De même, l'accent dans les langues romanes considérées, non seulement possède des fonctions différentes (fonction distinctive pour les langues à accent libre, i.e. l'espagnol, l'italien et le portugais, *vs* fonction démarcative pour les langues à accent fixe, i.e. le français), mais encore ne se manifeste pas obligatoirement par les mêmes paramètres acoustiques et perceptifs (accent marqué essentiellement par l'intensité en espagnol, par la durée en français et en italien et par des variations mélodiques et de durée pour le portugais (Hirst et Di Cristo, 1998 ; Le Besnerais, 1995), ce qui peut en entraver l'identification.

Ces diverses caractéristiques linguistiques et de structuration de la matière phonique conditionnent la pédagogie de la compréhension/intercompréhension entre langues romanes, tant au niveau des choix des contenus à aborder que de la méthodologie à adopter. En ce qui concerne les contenus, il est indispensable de sensibiliser l'apprenant, non seulement aux phonèmes de la LE, mais encore – et en priorité – aux phénomènes de segmentation et de cohésion qui lui permettront d'appréhender un message oral. En particulier, pour la segmentation, et en fonction de sa/ses langue/s maternelle/s, il convient d'orienter sa perception pour qu'il soit à même d'identifier l'accent et sa fonction dans l'autre langue. À partir de là, il pourra segmenter la chaîne sonore en unités plus petites et établir une hiérarchie au sein de l'énoncé. Quant à la cohésion interne du groupe, il faudrait prévoir des contenus différents en fonction des langues sources et des langues cibles, étant donné que la structure interne des groupes est très dépendante de la typologie accentuelle de chaque langue. En particulier, l'« accent de groupe » peut entraîner une apparition plus systématique de phénomènes d'enchaînement (élision, liaison avec, le cas échéant, dénasalisation) et donc de restructuration syllabique, mais également une désaccentuation de syllabes accentuables entraînant une augmentation du volume phonique atone. Ces deux caractéristiques peuvent rendre malaisée la détection des unités lexicales, comme dans [ilɛtajœʀ] pour « il est ailleurs » et « il est tailleur » (Baqué et Estrada, 1999). Quant aux langues à accent lexical à fonction distinctive, ce dernier doit permettre de distinguer des items qui ne s'opposent que par la place de l'accent (ex. en italien ['kanto] « je chante » et [kan'to] « il chanta »). Pour ce qui est des contenus phonématiques, comme nous l'avons fait remarquer précédemment, il est nécessaire de les cibler en fonction – tout du moins – des langues source et cible.

Le choix des objectifs pédagogiques ne peut être dissocié de la méthodologie adoptée (voir plus loin l'exemple de l'italien pour francophones). Étant donné l'importance que l'on attribue aux phénomènes prosodiques en général, et plus particulièrement à la problématique de la segmentation et de la cohésion, et que l'on se situe dans l'optique de la méthode verbo-tonale qui implique une approche du global vers le par-

ticulier, les premières activités à mettre en place concernent tout naturellement l'identification d'intonations expressives et de limites phrastiques ou syntaxiques. S'en suivent des tâches spécifiques destinées à faciliter la perception de l'accent dans l'autre langue, telles des activités de repérage ou de discrimination, et de présentation des difficultés que la structure accentuelle peut entraîner : des mises en garde, mais aussi une sensibilisation à l'allomorphie phonique des items ([tʀwa]/[tʀwaz] pour « trois » ; [ʃãʒmã]/[ʃãʒəmã] pour « changement ») ou introduction de stratégies qui inciteraient l'apprenant en présence d'un écueil à tester différentes segmentations syllabiques et lexicales au sein d'un groupe accentuel (« l'école » ou « les colles » pour [lekɔl]). Le profil perceptif de l'apprenant devrait être également pris en compte dans les activités ayant pour objet des sons proches de ceux de la langue source. En effet, il est bien connu que les difficultés des apprenants, bien que conditionnées par le système phonologique de leur LM, varient considérablement entre des individus d'une même communauté linguistique. Par conséquent, nous envisageons d'établir un diagnostic des erreurs de l'apprenant afin de pouvoir présenter les phonèmes dans les contextes – prosodiques, syllabiques, phonémiques – qui en facilitent la perception (Renard, 1979 et 2002). Dans le contexte particulier qui est le nôtre d'un apprentissage en autonomie guidée ou tutorée (Degache, sous presse), les principes énoncés ci-dessus doivent être adaptés à ces conditions d'enseignement par le biais de dispositifs programmés de diagnostics. À partir de ceux-ci, on détermine un profil perceptif de l'apprenant, qui va être réorienté vers les exercices les mieux adaptés : ainsi, un apprenant qui perçoit le [y] comme le [i], donc trop clair, sera amené à faire un type d'exercices qui renforceront la perception des caractéristiques sombres du [y], tandis que celui qui commettra l'erreur contraire aboutira à ceux qui renforcent ces caractéristiques claires.

Réalisations pédagogiques : l'exemple de l'italien pour francophones dans le projet Galanet

L'appareillage pédagogique d'entraînement à la compréhension/intercompréhension de l'oral est accessible sur la plate-

forme Galanet dans l'espace autoformation[6]. Les modules didactiques centrés sur la compréhension de l'oral, au nombre de quatre par couple de langues, ont été conçus à partir de l'analyse des situations de compréhension auxquelles peut être confronté l'apprenant (Dabène, ici même). Nous postulons en effet que la reconnaissance des contextes situationnels, de l'organisation plus ou moins codifiée des discours associés à ces contextes et de l'identification des actes de paroles et des intentions de communication afférents constituent autant d'indices permettant de mobiliser des stratégies d'inférence et d'établir des rapprochements entre le contenu du message et sa forme, notamment en termes de profil prosodique[7]. Le contact avec la langue lors d'une activité de compréhension/intercompréhension est donc envisagé de sorte à faire fonctionner d'emblée et en complémentarité, des attentes en termes de contenus (écoute anticipatrice, Martin, ici-même) et des comportements perceptuels actifs, orientés notamment vers le repérage et le décodage des multiples fonctions des mouvements mélodiques des énoncés (démarcative, distinctive, expressive, syntaxique...)[8]. C'est précisément par l'identification de ces fonctions que nous semble s'établir le lien entre les traitements onomasiologique et sémasiologique, permettant à l'auditeur d'associer les formes acoustiques de la langue cible à des significations.

Ces présupposés didactiques fournissent un cadre général d'accès aux matériaux sonores et/ou audio-visuels en LE, à l'intérieur duquel chaque équipe de concepteurs élabore des activités d'entraînement progressif à l'écoute/compréhension,

6. (www.galanet.be) Les matériaux sonores sélectionnés pour l'élaboration des modules didactiques ne sont pas systématiquement en conformité avec le modèle phonologique italien dit « standard ». Nous nous en justifions par le fait que l'alloglotte *romanophone* placé en situation d'intercompréhension orale se trouve inévitablement confronté à la variété diatopique et doit pouvoir la gérer.

7. Dans la mesure où toute intonation présentée en relation avec un contexte situationnel donné contribue fortement à véhiculer le sens général de l'interprétation (Lhote, 1995).

8. Pour une description concernant l'intonation française, voir Lhote, 1995 : 152 et *sq*.

qui tiennent compte des spécificités du couple de langues en contact. À titre illustratif, nous allons ici brièvement faire état de la réflexion menée sur l'italien, à l'intention d'apprenants francophones.

Tout d'abord, soulignons que les modes d'intervention pédagogique préconisés à l'égard de cette langue cible ne peuvent faire l'économie de la prise en compte des représentations qu'elle suscite sur le plan de sa perception orale auprès de la communauté francophone.

Cette langue a en effet la particularité d'être identifiée, d'après une série d'enquêtes menées dans l'agglomération grenobloise, comme la « *langue emblématique de la latinité* » (Billiez, 1996), très chargée en stéréotypes sonores (langue musicale par excellence, belle, harmonieuse...). Or, il a été observé que lorsque ces stéréotypes sont mobilisés dans un contexte réel d'exposition à la langue (en l'occurrence au cours d'une tâche de lecture/compréhension), les traits phoniques prototypiques attribués à la LE fonctionnent comme une sorte d'interlangue embryonnaire, qui apparaît à bien des égards en relative conformité avec le système italien, notamment au niveau segmental (Masperi, 2002). Notre approche de l'oral se greffe sur ces représentations et pré-acquis informels, se proposant de les « émonder » et de les formaliser dans les dispositifs d'aides à la compréhension (ressources expositives et interactives, Martin, ici même).

Les activités d'*écoute-découverte* de la langue portent pour l'essentiel sur la perception et la discrimination d'éléments prosodiques et reposent sur une démarche de *réorientation de l'écoute* (Lhote, 1995) : les propriétés rythmiques spécifiques du français amènent en effet l'auditeur francophone à porter son attention vers l'avant (i.e. vers la dernière syllabe du groupe rythmique) et à accorder un caractère démarcatif à cette mise en relief accentuelle. L'accent en italien a, en revanche, en raison de sa position mobile, un caractère essentiellement distinctif. Pour arriver à démarquer les unités acoustiques des énoncés italiens, l'apprenant francophone débutant devra en conséquence apprendre à acquérir d'autres habitudes de regroupement des unités sonores. Faute de ces « ajustements » en termes d'attente perceptuelle, la proximité

interlinguistique risque de perdre une bonne partie de sa valeur opératoire[9].

La présentation des matériaux sonores a été conçue *sans la médiation de l'écrit*. La matière phonique est toutefois « visualisée » par des représentations graphiques, sous forme de courbes mélodiques canoniques et/ou réellement modélisées à partir de la source enregistrée[10], en fonction du type d'aide proposée (explicative *vs* interactive). Les activités d'entraînement à la compréhension proposées à ce niveau portent par définition sur des énoncés liés par cohésion et cohérence sémantico-textuelle et, en ce sens, elles sont présentées en relation étroite avec la grammaire et le lexique. Le volant d'exercices est varié : identification des schémas intonatifs principaux (conclusif, interrogatif, suspensif), des expressions des sentiments et des émotions, des énoncés parenthétiques, des énumérations, des énoncés achevés *vs* non achevés... ; segmentation du continuum sonore en groupes accentuels, puis en syntagmes, etc. À l'intérieur de cette démarche de découpage progressif du flux sonore en constituants, nous estimons en outre que l'auditeur doit également être sensibilisé *dès le début de son exposition à la LE*, à certaines règles phonologiques de co-articulation typiques de l'oral spontané, en premier lieu aux assimilations régressives affectant notamment les mots fonctionnels en – n (*in, con, un*) (ex. < con gli amici > [koʎʎa'mitʃi] ;) ou impliquant certaines formes verbales apocopées (ex. < abbiamo notato > [abˌbjanno'tato], < hanno parlato > [ampar'lato], < hanno fatto > [aɱ'fatto] et plus généralement aux réductions des voyelles atones finales (i.e. fusion vocalique entre deux voyelles contiguës par élision de la première ou contraction de deux voyelles contiguës en une voyelle longue ou en une seule syllabe :

9. Des expériences portant sur le couple de langues français (langue source)/espagnol (langue cible) montrent en l'occurrence que la « transparence » de congénères quasi homophones peut être occultée par la position rétractée de l'accent en espagnol (Clerc, 1999).

10. Avec le module Momel du logiciel Signaix développé au Laboratoire « Langage et Parole » de l'université d'Aix-en-Provence par Robert Espesser, Daniel Hirst et Albert Di Cristo.

< ho voglia di uscire > [ɔˌvɔʎʎaduʃ'ʃire] ;
< ha molta esperienza > [aˌmoltespe'rjɛntsa] ;
< ancora un giorno > [aŋkorun'dʒorno] ;
< la mia amica Anna > [lamjaˌmika‿'anna]).

À un niveau hiérarchique inférieur, une grande attention a été accordée à la décomposition syllabique des unités de sens, à la perception de la durée consonantique[11] et à la détection de la place de l'accent et de sa valeur distinctive. À cet effet sont proposés plusieurs exercices de discrimination à partir de congénères italiens paroxytons ou préparoxytons (ex. ['miope] ; [kar'nivoro] ; ['stɔmako] ; ['djalogo] ; [kom'mɛdja]...) et entre paires minimales (ex. ['aŋkora] *vs* [aŋ'kora] ; ['printʃipi] *vs* [prin'tʃipi] ; ['kamino] *vs* [kam'mino] ; ['karo] *vs* ['karro] ; ['kɔpja] *vs* ['kɔppja]).

Au niveau segmental, en revanche, les interventions pédagogiques concernent en premier lieu des exercices de perception et de discrimination de phonèmes consonantiques (simples ou géminés) qui se démarquent de la LM : la série des phonèmes affriqués ([ts] [dz] [tʃ] [ʒ]), pris isolément, en opposition entre eux[12] (ex. [ku'tʃina] *vs* [ku'dʒina]) et consécutivement dans la chaîne sonore (ex. < associazione > [assotʃat'tsjone], < esercizio > [ezer'tʃittsjo]...) ; la latérale palatale [ʎ], prise isolément, et en opposition avec la série de latérales simples et géminées (['fiʎʎo] *vs* ['filo] ; [sveʎ'ʎamo] *vs* [sve'ljamo] ; ['palla]/['pala] *vs* ['paʎʎa]. Le [r] apico-alvéolaire, trait phonologique prototypique de l'italien, est présenté quant à lui dans sa forme allophonique de base ([r]), comparée aux variantes libres les plus usitées ([ʊ] [ʀ] [ʁ]), en raison de la fréquence de ces allophones (Canepari, 1999) dans les

11. Quinze consonnes sur vingt-deux peuvent se présenter en italien sous une forme simple ou géminée, créant des oppositions phonologiques. La perception et la réalisation de la gémination constituent un véritable obstacle à la production et à la compréhension, même à des niveaux avancés de connaissance de la LE.

12. La présence de quatre phonèmes affriqués caractérise l'italien par rapport aux autres langues romanes. Le système phonologique français n'en compte pas, mais leur reconnaissance et réalisation peuvent être assurées par l'intermédiaire des emprunts étrangers d'usage courant en français (ex. [dʒin] ; [tʃadɔʀ] ; [kaʀpatʃo] ; [tsar] ; [mɛdzosɔprano]).

sources sonores authentiques. Au niveau vocalique, nous avons également choisi de nous limiter à pointer les principales dissemblances interlinguales. Le système vocalique italien ne comportant pas de phonèmes étrangers au système français, il nous a semblé opportun d'insister essentiellement sur le repérage du timbre des voyelles finales, porteuses d'information morphologique (notamment pour ce qui est de la distinction entre voyelles fermées, en tant que marques de nombre) [13] et sur la perception des nombreuses diphtongues et des triphtongues, affectant notamment des congénères (['pa͡uza]; ['kwazi]; [nɛ͡u'rologo] [14]) ou des morphèmes grammaticaux (<farai> [fa'ra͡i], <suoi> [swɔ͡i], <quei> [kwɛ͡i])

Conclusions

Le cadre spécifique de la pédagogie des LE qui est celui du projet Galanet nous a amenées à reconsidérer les différentes étapes de conception méthodologique, du point de vue des objectifs pédagogiques, des contenus spécifiques en fonction du contexte interactif d'utilisation, ou de la modalité multilingue de l'apprentissage, ainsi que des conditions particulières – unidirectionnelles – de la perception. Dans le cas qui nous occupe ici, i.e. l'accès à la matière phonique, il nous a paru *a fortiori* essentiel de poser les principes de base qui permettent une optimisation maximale des échanges langagiers oraux entre apprenants romanophones s'exprimant dans leur LM. Et cela d'autant plus que la compréhension orale – et la phonétique en particulier – est dans la majorité des cas traitée de façon réductrice, en raison de la spécificité intrinsèque de la pédagogie de l'intercompréhension en langues voisines et du fait que la parenté linguistique ne peut être appréhendée, du point de vue phonique, pour l'ensemble des langues traitées.

13. Une place tout à fait marginale est en revanche accordée à l'opposition phonologique des voyelles /e/~/ɛ/ et /o/~/ɔ/en raison de leur très faible rendement fonctionnel en italien standard.

14. Les digrammes du français représentant souvent un son unique.

Il a donc été nécessaire d'opérer des choix théoriques et méthodologiques qui soient adaptés à ces nouveaux objectifs et qui prennent en compte les processus cognitifs de perception de la matière phonique. En particulier, une pédagogie différenciée en fonction des langues cibles et source, ainsi que du profil précis de l'apprenant, selon une progression du global vers le particulier où sont privilégiés les aspects liés à la prosodie – et, partant, les problèmes de segmentation et de cohésion du continuum sonore – devrait pouvoir contribuer à faciliter l'accès à la compréhension/intercompréhension en langues voisines.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANDRADE, A.I., ARAUJO E SA, M.H. (2003): *Galatea. Desenvolvimento da Compreensão em Línguas Românicas. «Apprendre à lire en français»*, Aveiro, Portugal, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

BAQUÉ, L. et ESTRADA, M. (1999): L'intercompréhension orale entre langues romanes, *Diálogos Hispánicos,* 23, 269-281.

BERGER, D. BIDAUD, F., GRÉGOIRE, G., HÉDIARD, M., LÉVY, D. et MERGER, M.-F. (à paraître): *Galatea: cédérom pour la compréhension du français écrit par des italophones*, Roma, DoRiF-Università.

BILLIEZ, J., (1996): Langues de soi, langues voisines: représentations entrecroisées, in *Études de linguistique appliquée*, 104, 401-410.

BLANCHE BENVENISTE, C. *et al.* (1997): *Eurom4: Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*, Firenze, La Nuova Italia.

CANEPARI, L. (1999): *Il MaPI. Manuale di Pronuncia Italiana,* Bologna, Zanichelli.

CARRETTE, E. (2001): Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère, in F. Carton (coord.), *Oral: variabilité et apprentissages, Le français dans le monde numéro spécial, Recherches et applications*, janvier, Paris, Clé international, 126-142.

CLERC, M., (1999): La compréhension de l'oral en langue voisine. Espagnol pour francophone: analyse d'erreurs et conséquences méthodologiques, *Les Langues modernes*, 2, 48-58.

CORNAIRE, C. (1998): *La compréhension orale*, Paris, Clé international.

DABÈNE, L., DEGACHE, C., MASPERI, M., POULET, M.E., CARRASCO, E. , DESMET, I., CLERC, M., CARREIRA, M.-H., AFONSO, C., TEA, E. et NICLAS, A. (2003): *Galatea: CD-Roms d'entraînement à la compréhension de l'espagnol, de l'italien et du portugais*, Programme Socrates-Lingua, Université Stendhal Grenoble 3, Chambéry, Génération 5.

DEGACHE, C. (2003): Entorno multimedia, autoformación y enseñanza de lenguas, in C. Lopez Alonso & A. Séré (dir.): *Los textos electrónicos: nuevos géneros discursivos*, Biblioteca Nueva, Madrid, 177-198.

FAERCH, C., KASPER, G. (1986): The Role of Comprehension in Second Language Learning, *Applied Linguistics*, vol.7, 3, 257-274.

GAONAC'H, D. (1990): Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère, in D. Gaonac'h (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive, Le français dans le monde, Recherches et applications*, Paris, Hachette, 41-49.

GREMMO, M.-J. et HOLEC, H. (1990): La compréhension orale: un processus et un comportement, in D. Gaonac'h (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive, Le français dans le monde, Recherches et applications*, Paris, Hachette, 30-40.

HIRST, D., DI CRISTO, A. (1998): *Intonation Systems. A Survey of Twenty Languages,* Cambridge, Cambridge University Press.

KLEIN, H.G., STEGMANN, T.D. (2000): *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*, Aachen, Shaker Verlag.

LE BESNERAIS, M. (1995): *Contribution à l'étude des paramètres rythmiques de la parole. Analyse contrastive de réalisations phoniques en espagnol et en français,* Bellaterra, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

LHOTE, E. (1995): *Enseigner l'oral en interaction*, Paris, Hachette.

LOPEZ ALONSO, C. *et al.* (2000): *Lire en français: método interactivo de autoaprendizaje que permite comprender textos en lengua francesa*, proyecto Galatea, programa Socrates-Lingua, SGEL.

MASPERI, M. (2000): *Étude exploratoire des conditions d'autonomisation de lecteurs francophones débutants en italien,* thèse de doctorat, juin 1998, Université Stendhal Grenoble 3, Lille, Presses du Septentrion.

MASPERI, M. (2002) : Intercompréhension en langues romanes : deux temps forts d'une recherche didactique, in J. Müller-Lancé et C. M. Riel (eds.), *Ein Kopf _ viele Sprachen : Kœxistenz, Interaktion und Vermittlung*, Aachen, Shaker Verlag, 87-98.

MERLET, S. (1994) : Peut-on exercer les compétences stratégiques en langue étrangère ? in J.-C. Pochard (ed.), *Profils d'apprenants,* Actes du IXe colloque international *« Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches »*, Saint-Étienne, mai 1993, Publications de l'université de Saint-Étienne, 323-334.

POLIVANOV, E. (1931) : La perception des sons d'une langue étrangère, *Travaux du Cercle linguistique de Prague,* 4, 111-114.

RENARD, R. (1979) : *La Méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Mons, Didier Érudition-CIPA.

RENARD, R. (éd.) (2002) : *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 2. La Phonétique verbo-tonale,* Bruxelles, De Boeck.

SAUSSURE, F. (1916) : *Cours de linguistique générale,* Paris, Payot.

TOST, M., BAQUÉ, L., LE BESNERAIS, M., ESTRADA, M., MARTIN, E. (2001) : *CD-Rom de compréhension orale du français pour hispanophones, projet Galatea,* Institut de Ciències de l'Educació, Serveis de Publicació, Universitat Autònoma de Barcelona.

TROUBETZKOY, N. (1939) : Grundzüge der Phonologie. Göttingen, Vanderhoeck & Ruprecht.