



**HAL**  
open science

## Intercompréhension en langues romanes : deux temps forts d'une recherche didactique

Monica Masperi

► **To cite this version:**

Monica Masperi. Intercompréhension en langues romanes : deux temps forts d'une recherche didactique. J. Müller-Lancé & C.M. Riehl (Ed.). Ein Kopf – viele Sprachen : Koexistenz, Interaktion und Vermittlung / Une tête–plusieurs langues : coexistence, interaction et enseignement., Editions EuroCom, 2002. hal-01968931

**HAL Id: hal-01968931**

**<https://hal.science/hal-01968931>**

Submitted on 14 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.

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/284722377>

# Intercompréhension en langues romanes : deux temps forts d'une recherche didactique

Article · January 2002

---

CITATIONS

0

READS

21

1 author:



**Monica Masperi**

Université Grenoble Alpes

24 PUBLICATIONS 56 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Innovalangues [View project](#)



Recherches en intercompréhension [View project](#)

Masperi, M. (2002). Intercompréhension en langues romanes : deux temps forts d'une recherche didactique. In J. Müller-Lancé & C.M. Riehl (Ed.), Ein Kopf – viele Sprachen : Koexistenz, Interaktion und Vermittlung / Une tête–plusieurs langues : coexistence, interaction et enseignement (pp. 87-98). Aachen : Editiones EuroCom, Vol. 9, Shaker Verlag.

## **Intercompréhension en langues romanes : deux temps forts d'une recherche didactique**

(Monica Masperi, Grenoble)

Cette étude s'inscrit dans le cadre du programme de recherche international GALATEA (<http://www.u-grenoble3.fr/galatea>), piloté par l'Université de Grenoble et réunissant plusieurs équipes universitaires européennes.<sup>1</sup> Il naît, dès le début des années 90, de la volonté d'exploiter au mieux les liens de parenté existant entre langues romanes, afin de déboucher sur l'élaboration d'outils pédagogiques visant le développement de compétences d'intercompréhension. Le déroulement du programme a suivi deux axes fondamentaux, qui se sont mutuellement alimentés au fil des années : d'une part, sur le plan théorique, les recherches ont porté sur l'observation et l'analyse des stratégies mises en œuvre par des locuteurs de langues romanes engagés dans des tâches de lecture/compréhension d'une langue romane qui leur était inconnue (italien, catalan, espagnol, français) ;<sup>2</sup> d'autre part, et parallèlement à des études comparatives des langues ciblées, des travaux d'élaboration de documents didactiques d'entraînement à la compréhension des langues romanes ont été entrepris, expérimentés, puis réunis sur support multimédia. Nous rendrons compte ici de deux expériences menées à l'intérieur de chacun de ces deux axes : dans un premier temps, nous nous interrogerons sur l'incidence des représentations et pré-acquis informels émergeant, au cours d'une tâche de lecture/compréhension, chez des informateurs francophones, vivant en région Rhône-Alpes, au sujet de la substance sonore du catalan et de l'italien langues cibles ; dans un deuxième temps, et après avoir brièvement présenté les options didactiques de la collection de CD-ROMs GALATEA conçus à l'intention du public francophone, nous analyserons et synthétiserons les premières impressions des usagers travaillant en direction de l'italien.

### **Les représentations sonores de l'écrit en langue voisine inconnue**

La question de la représentation sociale d'une langue étrangère, que l'on entendra, suivant D. Jodelet, comme une « connaissance socialement élaborée et partagée » (1984:360), mérite toujours d'être soulevée lorsqu'on touche à l'acquisition de savoirs

<sup>1</sup> L'équipe Galatea réunit des chercheurs de France (Université Grenoble 3, Lyon 2, Paris 8), d'Espagne (Universidad Complutense de Madrid, Universitat Autònoma de Barcelona), d'Italie (Do.Ri.F. Università), du Portugal (Universidade de Aveiro).

<sup>2</sup> I.e., n'ayant jamais fait l'objet d'un apprentissage formel.

et savoir-faire linguistiques. Sa pertinence nous semble encore plus évidente lorsque l'on s'aventure, comme nous le faisons, sur le terrain récemment défriché du développement de l'intercompréhension en langues romanes : en effet, les stéréotypes en matière de « langues et cultures latines » abondent, conditionnant, parfois considérablement, les processus initiaux de perception, d'appropriation et d'élaboration des systèmes linguistiques ciblés. Aussi avons-nous pris le parti de donner d'entrée à nos recherches une orientation sociolinguistique, nous interrogeant, dans une perspective didactique, sur le statut informel qu'attribue aux langues romanes la communauté francophone de l'agglomération grenobloise. En particulier, nous entendions corroborer un constat empirique qui a émergé dès nos toutes premières enquêtes, et qui nous a semblé d'entrée saisissant et sensiblement inédit : à savoir que, parmi les principales langues romanes circulant en France à la suite des mouvements migratoires (italien, portugais, castillan), et parlées dans des pays frontaliers (italien, catalan, castillan), l'italien ferait figure de « **supra-référence romane des Français** ». Cette appellation ne traduit pas simplement son identification en tant que « langue emblématique de la latinité » au sens large (Billiez 1994, 1996) : elle va bien plus loin, attribuant précisément à certains traits du système phonologique italien un caractère prototypique roman. Autrement dit, sur le plan phonologique, l'italien représenterait une sorte de supra-système linguistique roman, dont tout francophone non initié aux langues romanes aurait acquis, de façon informelle, des éléments de référence. Nous avons émis l'hypothèse que cette représentation ne serait qu'en partie tributaire d'une proximité géographique qui favoriserait particulièrement les enquêtes menées en région Rhône-Alpes : elle serait en fait alimentée sur tout le territoire français par une série de circonstances favorables, qui relèveraient tant de facteurs historico-politiques,<sup>3</sup> que de contingences plus fortuites, dont notamment la circulation, dans les médias français, de réalisations sonores (noms propres, locutions, proverbes etc.) souvent conformes au système phonologique de l'italien, tant au niveau segmental qu'au niveau prosodique. Un corpus d'extraits radiophoniques et télévisés recueilli entre 1994 et 1998 nous a permis de dégager quelques tendances propres à la substance sonore de l'italien, telle que les auditeurs français la reçoivent, et de confirmer cette hypothèse (Masperi, 2000:200 sq.). Sur la base de ces indices, nous avons ensuite tenté d'évaluer, auprès d'un échantillon d'une quarantaine d'adultes français non initiés aux langues romanes ou initiés à une langue romane autre que l'italien, si, et éventuellement de quelle manière, l'italien allait avoir une incidence réelle sur la substance sonore des mots oralisés intuitivement et spontanément dans une langue romane inconnue à partir d'une source écrite, et, en conséquence, se déterminer en tant que modèle phonologique archi-roman. Quatre groupes de lecteurs francophones adultes (essentiellement

<sup>3</sup> Rappelons que, depuis la Renaissance jusqu'au milieu du XX<sup>ème</sup> siècle, l'italien reste la langue à laquelle le français a le plus emprunté. Bon nombre de ces emprunts –environ 170– (Masperi 2000) demeurent intégraux, en ce sens qu'ils conservent au moins leur forme graphique originelle et continuent de partager au moins une acception dans les deux langues.

des étudiants de niveau universitaire), installés dans l'agglomération grenobloise mais originaires de différentes régions de France, ont ainsi été confrontés à une tâche de lecture/compréhension d'un article de presse dans une langue romane qui leur était inconnue (catalan ou italien). La répartition des lecteurs en groupes s'est faite suivant leur(s) langue(s) romane(s) de référence (français tout court –lecteurs dénommés « binômes »– ; ou français/espagnol –lecteurs dénommés « trinômes »–) et la langue romane inconnue ciblée (italien ou catalan), de sorte à pouvoir départager clairement l'incidence des modèles phonologiques de référence dans la restitution orale de la langue ciblée, de l'« action filtrante » exercée par les représentations que le lecteur se fait de cette langue sur le plan phonologique. Notamment, nous pouvions nous attendre à une phonologisation intuitive d'autant plus empruntée au modèle de la langue maternelle (le français) que la langue cible serait perçue comme socio-typologiquement distante. Un tel cas de figure était donc davantage attendu chez les lecteurs « binômes » confrontés au catalan, du fait du sentiment de plus grande altérité que suscite la perception de cette langue peu médiatisée, et que ses particularités graphiques confortent.<sup>4</sup>

L'analyse qualitative des oralisations des groupes sus-cités nous permet d'aboutir à des résultats qui valident nos premières observations empiriques (Masperi 2000:360 sq. ; Carrasco Perea 2000:490 sq.). Tout d'abord nous remarquons chez la quasi totalité de nos informateurs, quelle que soit la langue romane inconnue ciblée, la mobilisation spontanée d'une interlangue phonologique «embryonnaire», construite intuitivement *in vivo*, au cours de la tâche de lecture/compréhension, par des tâtonnements articulatoires et intersystémiques, et servant de support à la sémantisation des unités graphiques. Quant à la substance sonore des signifiants graphiques oralisés, les analyses qualitatives des données recueillies nous permettent d'aboutir à un certain nombre de résultats (*ibid.*), dont voici les principaux.

- L'influence interférentielle du système phonologique du français apparaît inévitable dans tous les cas de figure, tout particulièrement chez les sujets « binômes ». Néanmoins, le traitement phonologique de la langue inconnue (catalan ou italien) que l'on observe chez la totalité de l'échantillon de sujets « binômes » a de toute évidence subi le conditionnement du modèle phonologique de l'italien. Ainsi, relève-t-on, par exemple, chez des lecteurs confrontés au catalan, des réalisations pleines de la labio-vélaire /kw/ dans l'actualisation des mots *delinquir*, *quedar*, *perquè*, l'assourdissement de la dentale dans le suffixe catalan *-ada*, la réalisation

<sup>4</sup> L'étude comparée des correspondances grapho-phonologiques entre les systèmes catalan/espagnol et catalan/français montre une plus grande aire de coïncidence entre catalan et français qu'entre catalan et espagnol sur le plan consonantique. Une phonologisation intuitive du catalan en conformité avec le modèle français s'avèrerait donc, tout au moins sur le plan segmental, moins déviante que celle qui prendrait comme système phonologique de référence le castillan (Carrasco Perea 2000:282).

d'une affriquée dentale ([dz]) dans la restitution des graphèmes <c> + <i> + voyelle. Chez les lecteurs « binômes » confrontés à l'italien les exemples concernent majoritairement les réalisations des affriquées post-alvéolaires sourde et sonore /tʃ/, /dʒ/ (graphiées <c> et <g> suivies de <e> ou <i>) dans des mots tels que *quindicenne*, *spinge*, *naufragio*, *gente*.

- D'autres phonologisations empruntées au système italien concernent en outre l'ensemble de l'échantillon de lecteurs confrontés à l'italien (« binômes » + « trinômes ») : il s'agit, là encore, de la réalisation de la labio-vélaire /kw/, qui se produit même dans la restitution de mots d'apparence très opaque, tels que *quindicenne* ou *quattrini*, ou des tentatives abouties de réalisations affriquées dentales des graphèmes <z> ou <zz> (i.e. *iniziano*, *invenzione*, *negozio*, *mezzo*). Il s'agit bien entendu de phonologisations de nature intuitive et instable, mais qui se distinguent nettement du ou des modèles romans de référence (français et castillan), dont dispose notre échantillon. Ce qui nous permet d'avancer que le statut de langue de référence peut revenir, pour une composante donnée de la langue cible, à un système linguistique que le sujet n'a pas formellement appris ou acquis en milieu naturel, mais qui est véhiculé par sa langue-culture d'appartenance.
- Les analyses des oralisations des lecteurs « trinômes » confrontés au catalan montrent en revanche que la présence de l'espagnol dans le curriculum langagier de ces sujets a en quelque sorte neutralisé la portée interférencielle du système phonologique italien. En effet, à la différence des sujets « trinômes » confrontés à l'italien, chez qui nous observons une faible fréquence des oralisations d'empreinte castillane, l'espagnol aurait tendance à dominer la médiation phonologique du catalan langue cible. Nous supposons que le statut de langue romane formellement apprise, dont peut se prévaloir le castillan, n'explique pas à lui tout seul un tel filtrage. Là encore la représentation d'une plus grande proximité interlinguistique attribuée aux deux langues ibériques, s'appuyant sur la continuité géographique des aires catalanophones et castillanophones, a sans doute eu un effet stimulateur sur les transferts phonologiques du castillan.

## **Orientations didactiques**

Les recherches théoriques menées depuis le début des années 90 ont abouti à un travail d'élaboration de documents didactiques multimédia, réunis dans une même collection de trois CD-ROMs,<sup>5</sup> visant l'entraînement à la compréhension de l'espagnol, de l'italien et du portugais, et destinés à un public d'adultes étudiants ou engagés dans la vie professionnelle. Nous en rappellerons les principales idées forces, à savoir :

<sup>5</sup> Edités par Génération 5 Multimédia. Contact : aurore.morfin@generation5.fr

- le choix de dissocier (temporellement) les compétences, en commençant par l'entraînement à la compréhension de l'écrit.
- la mise à profit de la parenté entre langue source (français) et langues cibles (italien, castillan et portugais), en suscitant les rapprochements et les comparaisons bi- et plurilingues,<sup>6</sup> l'optimisation des pré-connaissances linguistiques et procédurales par des activités d'éveil : éveil de tout acquis linguistique préalable, éveil des pré-connaissances procédurales sur l'acte de lire en langue étrangère.
- la sollicitation, par introspection, de stratégies transversales diversifiées, cognitives (rapprochements entre congénères, regroupements des lexèmes en réseaux sémantiques et anaphoriques etc.) et métacognitives, (attention sélective, contrôle de sa performance, auto-évaluation), en relation avec la tâche demandée.

Ces idées forces se sont concrétisées en une série d'activités pédagogiques, de type translinguistique, ou finalisées à l'entraînement à la compréhension de chacune des trois langues proposées. Nous en donnerons ci-après un bref aperçu.

#### A. Les activités d'éveil

Les activités d'éveil des pré-acquis constituent, nous l'avons dit, une de nos options pédagogiques majeures, puisque nous faisons l'hypothèse que la sollicitation des représentations et des pré-connaissances sur l'univers roman ainsi que sur l'acte de lire se répercutent favorablement sur les performances en lecture/compréhension en langue voisine.

Les CD-ROMs proposent à ce sujet :

##### 1. Le module « Romanophone, te connais-tu » ?

L'objectif poursuivi est de **sensibiliser le lecteur à la « romanophonie »** en amorçant sa réflexion sur la proximité typo-linguistique pour l'orienter vers l'exploration et l'exploitation de cette parenté. Ce module propose, à cet effet :

- de porter à la conscience du lecteur les pré-acquis informels en matière de langues romanes qu'il peut avoir capitalisés au quotidien, en milieu francophone, ou occasionnellement en milieu allophone.
- de rappeler et/ou de formaliser ses connaissances sur la diffusion, la variété, l'origine et l'évolution des langues romanes.

---

<sup>6</sup> Cette recherche de liens d'analogie entre langues apparentées est censée, spéculativement, alimenter la réflexion sur la langue maternelle, en termes d'évolutions phonétiques, spécificités grammaticales, glissements sémantiques, phénomènes de dérivation, emprunts etc. Cette dimension interdisciplinaire nous paraît importante à souligner puisque, de toute évidence, elle est encore insuffisamment exploitée et quasiment absente des supports à usage pédagogique.

- de stimuler la recherche de similitudes entre langues romanes par des activités interactives propices à la confrontation de signifiants.

## 2. Le module « Un lecteur des textes, des lectures ... »

Ce module vise à susciter la prise de conscience des stratégies personnelles de lecture en langue étrangère. Afin de dégager son profil de lecteur, il est demandé à l'utilisateur de répondre à sept rubriques, inspirées des travaux de Carrell (1989) et Rubin et Thomson (1994), concernant :

- le mode de lecture ;
- les comportements à la première lecture ;
- le contrôle métacognitif de la compréhension ;
- les comportements adoptés face aux résistances à la compréhension ;
- les stratégies favorites adoptées pour surmonter ces résistances.

## B. Les activités d'entraînement à la compréhension de l'écrit

Six modules d'entraînement à la compréhension sont proposés pour chacune des langues ciblées : un module d'introduction (module 0) et cinq modules organisés autour d'un texte d'environ 250-300 mots, tiré de la presse à grande diffusion.

Chaque texte constitue une unité didactique divisée en cinq phases :

1. Mise en situation de la lecture.
2. Lecture/compréhension globale « sans filet » (sans apport d'aides).
3. Lecture/compréhension détaillée avec accès au fichier d'aides.
4. Formalisation linguistique.
5. Bilan avec tuteur, à partir de la trace de l'interaction apprenant/didacticiel.

Le « noyau dur » de chaque module se situe au niveau de la **phase 3** (lecture/compréhension détaillée avec accès au fichier d'aides). Il s'agit d'une phase où l'apprenant est sollicité à conduire une véritable réflexion métalangagière finalisée à la résolution d'une tâche de compréhension du texte. Le lecteur est alors invité à cliquer sur les mots ou segments textuels qui sont susceptibles de faire obstacle à sa compréhension approfondie du texte, de sorte à avoir accès à un dispositif lui fournissant des aides variées d'accès au sens (civilisationnelles, discursives, textuelles, sémantico-lexicales, phonétiques, morphologiques, syntaxiques), optimisables au fil des lectures, constituant une sorte de « grammaire contextualisée de la compréhension ». Du point de vue du discours pédagogique, nous avons opté pour des apports d'informations sur les faits de langue aussi visuels et pragmatiques que possible, prenant appui sur des activités de conceptualisation de type inductif-explicite : solli-



citations de questionnements et d'inférences sur le fonctionnement de la langue suivies d'explications, souvent présentées sous forme de notes encadrées ou de tableaux récapitulatifs, qui formalisent les informations linguistiques « brutes » traitées par le lecteur. Les hypothèses de sens construites à partir de la consultation et du croisement des aides peuvent être validées grâce à l'évaluation (non-dichotomique) des réponses que le lecteur aura fournies aux activités interactives qui lui sont proposées (il s'agit pour l'essentiel de demandes de traduction et d'exercices portant sur des questions de type discursif, morpho-syntaxique ou lexical).

### Premières impressions sur les usages

Les quelques données que nous dégageons des premières observations sur le matériel pédagogique élaboré (sur papier et sur CD-ROM) n'ont pas été recueillies dans le cadre contrôlé d'une véritable expérimentation et ne se prêtent donc pas à une analyse qualitativement probante (Masperi 2000, Tea 1998, Galastro 1988). Cela dit, les remarques de nos premiers « lecteurs-apprenants » nous ont néanmoins permis de mieux définir nos options didactiques, et par là de nous positionner, y compris sur le plan institutionnel, par rapport à l'orientation à donner à la suite du programme GALATEA.<sup>7</sup>

Une vingtaine d'étudiants universitaires, provenant de filières différentes, ont travaillé entre 10 et 20 heures, en semi-autonomie (suivis par un tuteur), sur le matériel expérimental, essentiellement en direction de l'italien langue cible.<sup>8</sup> La démarche méthodologique ainsi que le matériel pédagogique ont fait l'objet d'une évaluation sous forme d'entretiens à micro ouvert entre apprenants et enquêteurs, au cours et à l'issue des heures de formation.

Nous nous limiterons ici à synthétiser, en termes de résultats, les discours de nos informateurs concernant la perception de leur fonctionnement cognitif face au type d'approche proposé, ainsi que les conclusions qu'ils tirent de cette première expérience de lecture/compréhension en langue voisine inconnue.

<sup>7</sup> Les réflexions didactiques menées lors de la réalisation des CD-ROMs GALATEA ont abouti à la mise en chantier du projet de recherche GALANET, financé pour une période de trois ans (2001-2004) par la Commission Européenne (Socrates Lingua 2), dont le but est la promotion de l'interaction plurilingue en langues romanes via internet.

<sup>8</sup> Les rôles que les interactants (les apprenants et « l'enseignant ») devaient assumer dans ce type d'approche différaient donc profondément du schéma classique enseignant-enseigné. L'apprenant était placé là face à une double inconnue, linguistique et méthodologique, ce qui impliquait d'entrée un effort de « déconditionnement » par rapport aux pratiques habituelles d'un cours de langue en présentiel, fort bien géré de la part de l'ensemble de l'échantillon.

## 1. L'éveil des pré-acquis : une « surprise » rassurante

Ce qu'on relève en premier c'est le sentiment de surprise qui se manifeste face à la démarche de conscientisation langagière préconisée. L'approche bouscule les habitudes d'apprentissage des apprenants, mais l'impact est favorable, comme en témoignent ces extraits :

«... ça met en confiance parce que justement ça dit que ben, "je sais des choses", donc je pars sur une base positive, ça me permet d'avoir une attitude positive ... »

« ... en fait c'est des choses qu'on sait mais on les ... on les a pas tellement ... vues de manière structurée comme ça [...] je trouve que c'est une méthode très intéressante parce que c'est vrai que ça donne un ... enfin, ça nous fait sentir ... **ça nous fait appréhender d'une manière très positive ... parce que ça nous dit : "bon, vous savez déjà ça"**. Donc on se dit, "attends, ça je le sais déjà , donc, ben , donc, je vais bien y arriver", en fait. Voilà. **Donc, on se sent positif pour entrer dans le texte ... »**.

L'incitation à observer, auto-réguler et développer ses aptitudes réceptives rompt aussi avec les pratiques scolaires traditionnelles. Ce qui émerge des discours de nos informateurs c'est la conscience d'avoir acquis, de façon empirique, une compétence de lecture qu'ils estiment assez bien établie. En revanche, les processus qui sous-tendent cette compétence ne semblent pas avoir fait jusque là l'objet de réflexions à visée structurante :

« Non, **j'avais pas réfléchi, en fait**. [...] quand vous expliquez que quand on a un texte on va toujours voir par rapport au contexte, ben ça on le fait automatiquement **mais j'avais jamais vraiment ... enfin [...] en fait, ça m'a fait prendre conscience que c'est vrai, quand on lit, même les mots qu'on ne comprend pas on essaie toujours de deviner...** et d'ailleurs c'est à travers la lecture qu'on apprend des mots nouveaux... »

« j'ai trouvé bien surtout où on nous demande justement de lire... **ça ça faisait prendre conscience justement de comment nous on le faisait et il nous suggère d'autres façons de la faire aussi et ...** et c'est vrai qu'après j'essayais d'utiliser ce que l'ordinateur disait, quoi. »

D'où la curiosité et l'intérêt manifestés pour une démarche qui se désenclave des finalités habituelles des pratiques lectives de classe –mémorisation du vocabulaire et des structures grammaticales en vue de leur réinvestissement dans des activités de production– et qui, par la réflexion qu'elle engage sur les stratégies mobilisées ou négligées, ainsi que sur l'évaluation de leur validité et efficacité, paraît se révéler formatrice pour l'individu, au sens large.

## 2. Défi cognitif et flexibilité des parcours : deux maîtres mots

Les discours mettent en exergue le plaisir lié au sentiment de réussite intellectuelle qui découle de la résolution d'une tâche cognitive. La lecture/compréhension est souvent assimilée à un « jeu de pistes » qui sollicite une démarche personnelle d'investigation, et stimule pleinement, par le biais des anticipations et projections auxquelles

le lecteur est incité à se livrer, l'activité inférentielle. La multicanalité, l'interactivité du support –et la flexibilité des parcours qui en découle– constituent en outre pour l'utilisateur rompu à la manipulation de l'outil informatique un atout supplémentaire : l'ordinateur semble en effet réduire les inhibitions, inciter à rechercher la redondance d'indices, encourager l'essai (Tea 1998) :

« l'avantage net de cette méthode est sa richesse et son aspect "découverte permanente" ».

«... le CD-ROM m'a donné un petit peu de courage, d'envie d'essayer, ...ne pas avoir peur de se tromper »

« je planifiais ... oui c'était plutôt moi, même si au début ... je veux dire peut-être qu'au début c'était l'ordinateur mais dès que j'ai compris comment ça marchait bon... alors c'était moi qui choisissait le parcours »

« ... puisqu'il y a beaucoup d'aides c'est sécurisant ... j'ai été plus libre de travailler. Donc j'ai trouvé ce type d'approche très valorisant pour l'étudiant, il doit agir seul face à l'ordinateur ... avec un prof on reste un élève normal quoi ... là ça permet de prendre confiance en nous déjà et puis de créer notre propre enseignement, notre propre apprentissage de la langue ... »

### 3. Une gestion réussie de l'articulation compréhension/acquisition

L'élaboration du matériel expérimental et ces premières expériences de terrain, visaient en principe, en premier lieu, le développement de la compétence de lecture/compréhension, l'apprentissage de la langue étant un objectif dépendant, conçu comme une retombée. Néanmoins, la question des acquisitions linguistiques incidentes aux tâches de lecture/compréhension est intéressante à poser. Lorsqu'on jette un regard sur la littérature existante à ce sujet, on s'aperçoit qu'en fait, à l'heure actuelle, nous savons très peu de choses sur les modalités des processus qui mènent de la compréhension à l'acquisition (Ellis 1992, Singleton 1993/94:17). Ce qui semble être prouvé, c'est que, d'une part, en situation de compréhension, l'acquisition lexicale incidente du vocabulaire nouveau est possible (Krashen 1989, 1992), même si elle est modeste (Hulstijn 1993/94) et que, d'autre part, l'effort mental consacré à la tentative d'inférer le sens d'un mot nouveau augmente les possibilités d'acquisition incidente (Singleton 1993/94, Hulstijn 1993/94). Nous savons aussi que les stratégies de lecture/compréhension et les stratégies générales d'apprentissage peuvent dans certains cas se confondre, si bien que lorsqu'on mobilise certaines stratégies de compréhension, on se retrouve potentiellement en situation d'acquisition. Or, bien que nous ne disposions pas de données permettant d'apprécier formellement l'acquisition linguistique induite par les lectures en italien, les remarques spontanées recueillies tout au long des entretiens, tout comme les réponses que nos informateurs ont données à nos questionnements explicites, vont tout à fait dans le sens des conclusions des chercheurs sus-cités :

« ... c'est bien parce que en l'ayant cherché [le déterminant, n.d.r.], du coup je vais le retenir vachement plus facilement ... ».

« ... on apprend plus de choses en butant sur les points difficiles ... ».

Ce qui ressort enfin des témoignages recueillis, et qui nous semble particulièrement digne d'intérêt, c'est la prise de conscience que lorsqu'on s'attache à développer ses compétences de compréhension, le sens des mots, ainsi que les structures syntaxiques de la langue étrangère qui ne seraient pas gardés en mémoire, restent potentiellement accessibles à la (re)découverte. Le souci de mémorisation de l'*input* linguistique – lexical notamment – maintes fois exprimé au sujet de l'apprentissage formel d'autres langues étrangères, n'est de fait évoqué, dans ce contexte expérimental, qu'occasionnellement. Si nous pouvons d'une part mettre cela en rapport avec la confiance de l'apprenant en son "potentiel stratégique", nous serions tout aussi tentée d'y voir, d'autre part, une manifestation ultérieure de la conscience que l'effort mental engagé sera dans tous les cas générateur d'acquisition.

### En guise de conclusion

Tout d'abord, nous tenons à insister sur les limites de ces premières expériences pédagogiques, qui restent essentiellement exploratoires : faute de données scientifiquement probantes, la question de l'efficacité réelle de l'entraînement suivi sur les conduites de lecture et sur l'apprentissage de la langue étrangère, demeure entière. Néanmoins, cette approche paraît répondre aux impératifs premiers qu'elle s'est fixés, à savoir permettre à l'apprenant de développer une confiance grandissante en la proximité interlinguistique et en sa valeur opératoire, ainsi qu'en ses potentialités de lecteur. Nous préconisons d'aller au delà de cette première appréciation qualitative par une intégration de ce type d'entraînement dans le cursus des étudiants inscrits sur le site grenoblois, dans toute filière universitaire (scientifique, économique, juridique, littéraire) proposant une langue voisine en tant que module optionnel. Une expérimentation menée sur plusieurs mois, avec un protocole portant à la fois sur l'observation du traitement métacognitif de l'information<sup>9</sup> – qui est censé être fortement sollicité – et sur l'évaluation des acquisitions linguistiques et procédurales, nous permettra de poser un certain nombre de questions liées aussi au type de support. Nous nous demandons en effet si les multiples possibilités de navigation offertes par le didacticiel, ainsi que son interface ludique, n'auraient pas tendance à favoriser un certain « butinage », rapide et superficiel, du dispositif d'aides à la compréhension, qui irait précisément à l'encontre de l'approche réflexive préconisée. Une telle hypothèse a

<sup>9</sup> Toutes les interactions apprenant-didacticiel sont enregistrées en trace. L'objectif de la trace est de fournir à l'apprenant, ainsi qu'à son enseignant/tuteur, toutes les informations nécessaires à évaluer son itinéraire personnel de lecture. Ce *feed-back* métacognitif est censé par hypothèse contribuer favorablement au développement de l'autonomie.

évidemment des implications pédagogiques qui nous mèneraient à réfléchir en premier lieu sur l'articulation entre entraînement à l'intercompréhension hétérodirigé et autodirigé. Ce n'est en définitive que par une évaluation fine et calibrée de ce genre de dispositif, et de tous ceux qui tendent vers les mêmes finalités, que nous serons en mesure, à l'avenir, d'assurer une place institutionnelle à ces nouvelles voies d'accès au plurilinguisme.

## Bibliographie

- Billiez, Jacqueline (1994): "Les Français et les langues romanes : analyse des représentations." In: L. Dabène (ed.), *Rapport du Programme européen GALATEA. Actes des IV Journées d'Etudes de Naples, mai-juin 1994*. Naples: Université de Naples, 1-23.
- Billiez, Jacqueline (1996): "Langues de soi, langues voisines : représentations entrecroisées." In: *Etudes de Linguistique Appliquée* 104, 401-410.
- Carrasco Perea, Encarnación (2000): *Parenté linguistique et apprentissage répercuté : l'espagnol en tant que deuxième langue romane de référence chez des lecteurs francophones débutants en catalan*. Thèse de doctorat. Universidad Autònoma de Barcelona, Université Stendhal-Grenoble III.
- Carrasco Perea, Encarnación (à paraître): "Médiation phonologique du catalan langue inconnue de la part d'étudiants francophones." In: Grossmann/Simon (eds.).
- Carrell, Patricia L. (1989): "Metacognitive awareness and second language reading." In: *The Modern Language Journal* 73, ii, 121-134.
- Courchène, Robert J. et al. (eds.) (1992): *Comprehension-based second language teaching/ l'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dabène, Louise et al. (2001): "Programme européen d'entraînement à l'intercompréhension entre locuteurs de langues voisines. Projet GALATEA." In: *Les langues modernes* 1, 65-71.
- Dabène, Louise/Masperi, Monica (1999): "Et si vous suiviez GALATEA... ? Présupposés théoriques et choix pédagogiques d'un outil multimédia d'entraînement à la compréhension des langues romanes." In: <http://www.u-grenoble3.fr/galatea/pub.htm>
- Ellis, Rod (1992): "Comprehension and the acquisition of grammatical knowledge in a second language." In: Courchène et al. (eds.), 39-62.
- Galastro, Fortunata (1998): *Intercompréhension des langues romanes : apports de l'informatique et de l'analyse contrastive*. Mémoire de DEA, Université Stendhal Grenoble III.
- Grossmann, Francis/Simon, Jean-Pascal (eds.) (à paraître): *Lecture à l'Université. Langue maternelle, seconde et étrangère. Actes du deuxième colloque international. 10/11 sept. 1998, Grenoble*. Berne: Lang.
- Hulstijn, Jan H. (1993/94): "L'acquisition incidente du lexique en langue étrangère au cours de la lecture : ses avantages et ses limites." In: *Aile, L'acquisition du lexique d'une langue étrangère* 3, 77-96.
- Jodelet, Denise (1984): "Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie." In: Moscovici, S. (coord.), *Psychologie sociale*. Paris: PUF, 357-378.
- Krashen, Stephen (1989): "We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis." In: *The Modern Language Journal* 73, 440-464.
- Krashen, Stephen (1992): "Comprehensible input and some competing hypothesis." In: Courchène et al. (eds.), 19-38.

- Masperi, Monica (2000): *Etude exploratoire des conditions d'autonomisation de lecteurs francophones débutants en italien*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Masperi, Monica (à paraître): "Médiation phonologique et construction du sens en italien, langue voisine inconnue." In: Grossmann/Simon (eds.).
- Rubin, Joan/Thompson, Irene (1994): *How to be a more successful language learner: Toward learner autonomy*. Boston: Heinle&Heinle.
- Singleton, David (1993/94): "L'acquisition incidente du lexique en langue étrangère au cours de la lecture: ses avantages et ses limites." In: *Aile, L'acquisition du lexique d'une langue étrangère* 3, 3-27.
- Tea, Elena (1998): *Intercompréhension en langues voisines (français et italien) : l'apport de l'outil multimédia*. Mémoire de DEA, Université Stendhal Grenoble III.