



HAL
open science

Pour une dissociation des compétences. Un programme d'enseignement / apprentissage de la compréhension des langues romanes : Galatea

Christian Degache, Monica Masperi

► To cite this version:

Christian Degache, Monica Masperi. Pour une dissociation des compétences. Un programme d'enseignement / apprentissage de la compréhension des langues romanes : Galatea. LIDIL - Revue de linguistique et de didactique des langues, 1995, Jalons pour une Europe des langues, 11, pp.141-159. hal-02546465

HAL Id: hal-02546465

<https://hal.science/hal-02546465>

Submitted on 17 Apr 2020

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.

Pour une dissociation des compétences

Un programme
d'enseignement/apprentissage
de la compréhension des langues romanes :
Galatea

*Christian Degache et Monica Masperi**

Dans le cadre du débat autour de l'Europe linguistique de demain, si l'on se penche d'une part sur la crainte communément répandue d'une éventuelle unification linguistique du continent, il y a d'autre part consensus entre les autorités et l'opinion publique sur la nécessité du développement du plurilinguisme. Mais comme le rappelle D. Coste (1990, p.170) « il y a encore loin des intentions aux résultats. »

D'après nous, un véritable plurilinguisme européen doit être en mesure d'impliquer tout citoyen européen et pour cela nul ne doute qu'il aura besoin de soutiens et de moyens, ou autrement dit, comme le suggère Louise Dabène (1994, p. 166) de « la mise en œuvre volontariste et planifié d'un plurilinguisme social ».

* Lidilem - Centre de Didactique des Langues - Université Stendhal - Grenoble 3.

Des compétences langagières plurilingues dissociées

Ce plurilinguisme se développera à notre sens si à la suite des évolutions et des efforts des systèmes scolaires en matière d'enseignement des langues, viennent se greffer, au-delà des programmes didactiques télévisés, des pratiques sociales des langues de nos partenaires européens qui les rendront de fait moins étrangères. Or, cela ne semble pas encore le cas¹. En définitive, un constat s'impose, pour des raisons multiples, les langues étrangères ne viennent pas encore au locuteur européen et leur contact relève le plus souvent d'une démarche active et sélective de la part de celui-ci.

On peut espérer, qu'une évolution sur ce point doublée d'un accès de plus en plus facile à des moyens d'apprentissage en autonomie (voir à ce sujet Porcher, 1992), favoriseront sans aucun doute de plus en plus fréquemment des itinéraires d'apprentissage individuels des langues étrangères, ceci au fur et à mesure de l'intensification des échanges dans le cadre européen dont le décloisonnement sera selon toute vraisemblance long et laborieux.

Il nous semble toutefois, et c'est là un point capital, que ce décloisonnement au niveau du quotidien du citoyen européen, contrairement à ce que laisse entendre C. Hagège (1992) quand il souhaite une multiplication des « plurilingues réels », se fera d'autant plus facilement sur le plan linguistique si l'on accepte d'apprendre et de pratiquer la langue de l'autre de façon dissociée, c'est-à-dire sans chercher à en maîtriser à hauteur égale toutes les habiletés. Il nous semble qu'il est possible, dès

¹ On évoquera à titre d'exemple l'habitude prise par les médias de traduire presque systématiquement en simultané tout locuteur de langue étrangère dont la parole est laissée en bruit de fond inaudible, privant ainsi l'alloglotte européen de l'authenticité du discours, alors que le sous-titrage (y compris en langue étrangère même) pour les documents différés et la traduction consécutive pour les directs sont des alternatives tout à fait exploitables comme le prouvent les émissions de Arte ou de Continentales sur France 3 par exemple.

les débuts de l'apprentissage, de hiérarchiser les objectifs. Dans cette optique et pour favoriser les contacts "authentiques" avec nos partenaires européens, les pratiques visant à développer les compétences de compréhension des langues étrangères nous paraissent parfaitement indiquées. U. Eco (1993, p. 377) – dont la citation sera ici doublement illustrative – fait d'ailleurs remarquer que « Il problema della cultura europea del futuro non sta certo nel poliglottismo totale [...] Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro... ». L.J. Calvet pour sa part souligne que «...rien ne nous prouve que, pour communiquer, des gens doivent nécessairement parler la même langue : ils peuvent aussi parler leur langue et comprendre celle de l'autre... la gestion quotidienne du plurilinguisme européen passe par une sorte de bricolage linguistique » (1993, p. 124-125). Cette perspective, dans le contexte européen actuel, nous paraît tout à fait intéressante et à notre sens, cette communication multilingue, basée sur des compétences langagières plurilingues dissociées sera d'autant plus viable que les langues concernées seront typologiquement proches. C'est pourquoi il nous paraît opportun de tirer profit de cette proximité dans la « sphère romanophone » où « l'intercompréhension déjà existante peut se développer aisément » (L. Dabène, 1994, p.169).

C'est sur cette idée qu'a été lancé par l'Université Stendhal de Grenoble, sur l'initiative de Louise Dabène (1991), le programme européen GALATEA² sur l' intercompréhension entre locuteurs de langues romanes.

² L'équipe Galatea regroupe des chercheurs d'Espagne (Université Complutense de Madrid et Université Autonome de Barcelone), du Portugal (Université d'Aveiro), d'Italie (Université Orientale de Naples, Université La Sapienza de Rome), de Suisse (Université de Neuchâtel), de Roumanie (Université de Bucarest) et de France (Université de Grenoble 3, de Lyon 2 et de Paris 8) et une collaboration étroite est maintenue avec les chercheurs de l'équipe Linguasur qui travaillent sur un projet similaire en Amérique du Sud, en particulier au Chili.

Le programme Galatea

L'objectif final de ce programme est l'élaboration de modules pédagogiques dissociés d'apprentissage des Langues Etrangères Voisines Inconnues Romanes (désormais LEVIR) pour des locuteurs adultes (au moins dans un premier temps) disposant d'une ou plusieurs langue(s) source(s) romane(s) (en tant que langue maternelle ou langue seconde, voire en tant que langue étrangère si haut degré de maîtrise). Dans son projet initial, L. Dabène prévoit 3 phases :

1. étude des processus et stratégies empiriques de construction du sens en situation de réception de la LEVIR ;
2. analyse contrastive des couples de langue concernées afin d'étudier les zones de la langue cible susceptibles de constituer des obstacles à la compréhension ;
3. expérimentation pédagogique permettant de confronter les résultats et hypothèses issues des deux premières étapes à la situation didactique de façon à déterminer avec précision les options méthodologiques.

A l'heure actuelle, après trois années de travail et quatre séminaires internationaux, si la recherche continue pour chacune de ces trois phases, la totalité du programme a été parcourue autour de l'habileté de compréhension écrite. Nous nous proposons d'en tirer un premier bilan.

Un bilan provisoire autour de la compréhension écrite

PREMIERE PHASE

Plusieurs couples de langues ont été impliqués : italien, espagnol, portugais, roumain, catalan pour francophones ; français, portugais pour hispanophones ; français pour catalanophones, italophones, lusophones. Le français, du fait des possibilités et des compétences des chercheurs concernés, est,

comme on peut le constater, omniprésent. D'autres contacts réversibles entre langue source et langue cible restent à mettre sur pied tels que espagnol/italien, roumain/portugais... Ces contacts binaires de langues se concrétisent chez des locuteurs ne disposant que d'une seule langue romane de référence, ce que nous avons appelé la "situation binôme". Or, nous savons bien qu'il est très fréquent que les romanophones connaissent, au moins partiellement pour l'avoir "apprise ou acquise" (en termes krashéniens) sinon abondamment, une autre langue romane. Nous nous sommes ainsi intéressés à quelques sujets se trouvant dans cette situation, appelée "trinôme" cette fois-ci, dont nous faisons l'hypothèse que les stratégies d'accès au sens pouvaient varier sensiblement par rapport aux "situations binômes".

Un protocole de recueil des données commun aux différentes équipes a été mis au point. Nous avons demandé à nos informateurs de lire un court fait-divers de presse en LEVIR en temps illimité. Cette lecture était suivie d'un entretien visant à recueillir la compréhension et les stratégies empiriques de décodage, par exemple en demandant de traduire certains segments considérés essentiels par eux-mêmes ou choisis par l'enquêteur, puis en sollicitant une explication du raisonnement. Bien sûr, cette procédure permet difficilement de distinguer la rétrospection explicative (sur un raisonnement antérieur), de la reconstruction *a posteriori* par introspection et verbalisation spontanée (technique du "thinking-aloud", voir à ce sujet Matsumoto (1994) qui fait le point sur ces procédures de sollicitation de données). Néanmoins, dans notre perspective, nous considérons qu'il n'est pas inutile de recueillir un large spectre de stratégies disponibles quitte à les induire quelque peu, ce qui du point de vue d'un recensement à visée didactique se justifie aisément. Cette procédure a permis de constituer un important corpus de données, enregistrées et transcrites (pour les auteurs de cet article par exemple : une quarantaine de sujets, principalement étudiants, face à l'italien ou à l'espagnol, 3/4 binômes et 1/4 trinômes) dont l'analyse se poursuit mais au sujet desquelles nous pouvons avancer les observations suivantes.

1. Pour caractériser l'activité de nos lecteurs construisant du sens en LEVIR, nous reprendrions volontiers une expression de D. Coste quand il observe que pour évoquer du sens « on peut faire feu de tout bois » (1985, p. 68). Or, selon une analyse répandue, la compréhension écrite en langue étrangère se caractériserait par un « court-circuitage des processus de haut niveau » (*cf.* Clark, 1979 ; Cziko, 1980 ; Gaonac'h, 1990). Confronté à la langue étrangère, le lecteur concentrerait son effort sur les opérations dites de « bas-niveau » (décodage grapho-phonologique, lexical et morpho-syntaxique) et fonctionnerait presque uniquement sur le mode « bas-haut » (ou sémasiologique), « de la prise d'informations visuelles jusqu'à la construction du sens » (Gaonac'h, 1993), en omettant d'avoir recours à ses connaissances extra-linguistiques et textuelles (nature, scénario et agencement textuels) et à ses facultés d'anticipation (opérations dites de « haut niveau », traitement « haut-bas » ou onomasiologique). Psychologues et didacticiens s'accordent à regretter ce « moindre usage en langue étrangère de traitements qui seraient a priori identiques s'il s'agissait d'une LM, et qui pourraient venir en aide au lecteur lorsqu'il est en difficulté sur des traitements pour lesquels le fonctionnement des deux langues est différent » (Gaonac'h, 1993). Lors de notre expérience en revanche, nous avons observé que les sujets y faisaient souvent appel, certes avec des résultats plus ou moins probants. Cela nous a conduits à constater que l'hypothèse du « court-circuitage » était toujours formulée pour des lectures en situation didactique institutionnelle (Masperi, 1992 ; Degache, 1992). Ce qui n'était pas du tout le cas de nos lecteurs casuels qui ne subissaient aucune pression formelle ou évaluative. Sans doute faut-il voir là un effet du contexte de lecture dont l'influence sur les processus cognitifs semble loin d'être négligeable (voir Giasson, 1990 ; Turcotte, 1994, dans Lidil 10, p. 25). Il n'en demeure pas moins que, la diversité des processus nous semblant une condition de réussite de la compréhension, nous nous demandons à des fins didactiques, comment il sera possible de maintenir cette variété et cette liberté de fonctionnement. A ce titre, nos observations nous inclinent à penser qu'on ne pourra encourager le foisonnement des indices et stratégies qu'en respectant deux conditions :

– consolider le dispositif de contrôle de la construction sémantique. Autrement dit, toute hypothèse sur le sens d'un texte ou d'un segment du texte doit être attestée par des processus de plusieurs niveaux recherchant une redondance des indices ;

– permettre la construction personnelle du sens. Les variables cognitives et affectives interindividuelles semblent jouer un rôle important quant aux démarches adoptées par les lecteurs, et cela même si d'une part le produit de la compréhension est relativement semblable et si d'autre part, sous la même stratégie apparente déclarée se dissimulent des comportements finalement assez éloignés. Par exemple, tous les lecteurs déclarent avoir recours aux similitudes de la langue cible avec la langue source, mais aussi bien la conscience de la proximité des langues (sa portée effective) que la confiance qu'ils y portent varient sensiblement et peuvent donner cours à des cheminements diversifiés.

2. Le recours aux analogies évoqué ci-dessus participe d'un phénomène plus général que l'on peut qualifier de transfert (voir Malheiros-Poulet, Degache & Masperi, 1993 pour un traitement de la question). Face à un texte en langue inconnue "accessible" et délivré de toute pression contextuelle, le lecteur transfère ses compétences (méta-)langagières et (méta-)cognitives, ainsi que ses connaissances (lexicales en L1 et autres L2, métalinguistiques, extralinguistiques, encyclopédiques...) afin d'appréhender cette tâche qui ressemble à bien des égards à une résolution de problème. Il est cependant un point sur lequel le transfert paraît achopper, c'est celui de la compétence textuelle. En effet, on constate que fréquemment, les sujets cherchent à s'accrocher à un modèle textuel "naïf" pour construire le sens de leur fait-divers en LEVIR en cela qu'ils y cherchent une chronologie linéaire. Comme la chronologie textuelle s'éloigne le plus souvent de la chronologie réelle, cette stratégie conduit à bien des égarements³. Ce genre d'écueil semble constituer une

³ Ainsi, dans un fait-divers en espagnol intitulé "Mort en direct" où l'on annonçait au premier paragraphe le décès tragique d'un médecin par infarctus en direct à la télévision, plusieurs lecteurs ne comprenaient pas pourquoi on pouvait encore parler du même personnage dans le deuxième paragraphe. A aucun moment, l'agencement textuel du fait-

zone de résistance, sans doute parce qu'à la manière d'autres schémas formels (Carrell, 1990 ; Souchon, 1992) tels que la superstructure (Adam, 1984), l'agencement textuel du fait-divers reste subconscient en L1.

3. Les stratégies varient également en fonction des langues. Il faut voir là sans doute un effet des représentations et stéréotypes que l'on nourrit à l'égard des langues étrangères. Par exemple, les lecteurs du texte italien ont recours spontanément à une oralisation (interne et/ou externe) intuitive, se dégageant assez nettement des correspondances grapho-phonologiques du français, qui fournirait des indices supplémentaires de construction du sens. Cette exploration « acoustique » du texte surgit très fréquemment en italien et nous en retrouvons « l'empreinte » également lors de quelques rares oralisations à finalité sémantique recensées au cours des entretiens en d'autres langues romanes (telles l'espagnol et le catalan), même chez les sujets pour qui l'italien constitue une langue aussi inconnue que les autres langues cibles (situation binôme). Ce qui nous conduit à faire l'hypothèse que le modèle phonologique italien représente une sorte de matrice de prononciation des langues néo-latines chez des locuteurs francophones (Beaumat, 1992).

4. L'entrée dans les textes des sujets est évidemment lexicale mais bien vite des principes morpho-syntaxiques sont pris en considération pour assembler ces parties du discours arrachées à l'opacité de la langue inconnue grâce à sa parenté avec la(les) langue(s) source(s) (Degache, 1994). Certes, comme le rappellent H. Besse et R. Porquier (1984, p. 153) « il n'est pas de compréhension qui ne mette en jeu des significations grammaticales », mais, au-delà, une véritable réflexion métalinguistique peut-être engagée quand les sujets veulent élucider un segment incompris, faisant appel aussi bien à des

divers tel qu'ils le connaissent en L1 ne leur a permis de voir qu'il est très fréquent dans ce type de texte et de discours de donner dans un premier temps un aperçu général de l'information avant de revenir sur les détails.

stratégies « bricolées » qu'aux outils métalinguistiques formels issus de la scolarité tels que la catégorisation. Ces « stratégies de dernier recours », comme nous les appellerions volontiers, sont particulièrement intéressantes en tant que révélatrices de l'activité métalangagière du sujet.

DEUXIEME PHASE

L'identification de ce que L. Dabène appelle (1994) « les zones potentielles de résistance à la compréhension » au moyen d'une analyse contrastive prédidactique soulève de nombreuses interrogations. Certes, bien des zones ont été repérées telles que les substituts diaphoriques (et notamment la pronominalisation), connecteurs et articulateurs interpropositionnels, auxiliarisation et semi-auxiliarisation... Nous disposons d'ailleurs à leurs sujets de nombreuses descriptions sous des modèles métalinguistiques divers et même certaines contrastives mais personne n'envisage la description d'une zone grammaticale pour la seule réception. Est-ce seulement possible ? Ne suffit-il pas de hiérarchiser les descriptions existantes en fonction de cette dissociation ? C'est à notre avis la première urgence mais un examen plus attentif des zones ainsi hiérarchisées nous conduira forcément à des reformulations qui constitueront de fait une véritable grammaire de la compréhension, sorte de propédeutique à l'intériorisation de la langue cible. Ainsi pour *ser* et *estar* en espagnol, nul besoin d'aborder d'emblée la complexité de leur utilisation, il faut simplement savoir qu'ils sont deux espagnol pour un français et surtout avoir les moyens d'en reconnaître les allomorphes (*siendo, era, estuvo, fue, estaba...*), opération d'ordre plutôt lexical. Néanmoins, l'actualisation des formes lexicales et morphosyntaxiques dont on peut prédire l'accès ou la résistance présente toujours des caractéristiques singulières (d'où l'adjectif "potentiel"). On est alors en droit de se demander si, à suivre cette démarche, tout ne serait pas susceptible de "résister" dans la langue cible en fonction du contexte d'apparition et d'en conclure qu'il vaudrait mieux s'en tenir aux descriptions "généralistes" existantes. Faute de pouvoir démontrer le

contraire, nous nous en tiendrons pour l'instant à la conviction que pour rendre la dissociation des objectifs efficace, une solide méthode d'analyse prédidactique des discours en langue cible est nécessaire afin d'en évaluer opacité et accessibilité pour un public donné. Dans ce but et en trouvant appui sur les résultats de la première phase du programme, l'analyse contrastive trouve une utilité pédagogique indéniable qui se concrétisera dans les aides que l'on fournira aux apprenants sous la forme de ce que Besse et Porquier appellent « des informations contrastives adaptées » (1984, p. 205) et dont la portée ne devra pas être limitée à un texte donné.

TROISIEME PHASE

Une première expérience d'enseignement de l'espagnol a été menée récemment auprès d'un public d'étudiantes francophones de notre université (des départements d'anglais, de sciences du langage et de français langue étrangère). Au vu des résultats des travaux précédents, nous avons dû faire certains choix que nous développons ci-après.

Les options méthodologiques de la dissociation des compétences

OBJECTIFS DU PROJET PEDAGOGIQUE

Dans le but d'une intensification des pratiques langagières plurilingues, si l'on veut que le phénomène prenne à terme une dimension sociale significative, il nous semble que le rôle de l'intervention didactique doit être avant toute chose d'entraîner les apprenants à se frayer leur propre itinéraire d'apprentissage au sein de la langue cible, c'est-à-dire de leur donner les moyens de s'intéresser aux langues étrangères de leur propre chef et d'en faire ainsi progresser la connaissance. En définitive, les pratiques

pédagogiques doivent donner les moyens d'une exploration autonome ultérieure de la langue étrangère.

Pour ce faire, la confrontation avec la langue cible nous paraît d'emblée nécessaire. Nous partons du postulat selon lequel tout sujet confronté à une langue étrangère, à condition qu'il y consacre un minimum d'attention, n'en ressort pas "complètement indemne". Avant même la première véritable "confrontation", le sujet nourrit un certain nombre de stéréotypes et de représentations à l'égard de la langue et de la culture cibles qui vont être mis à l'épreuve au contact. En somme, quelle que soit la nature de l'intervention didactique, on sait aujourd'hui (voir par exemple Bogaards, 1992) que le sujet n'est ni inerte ni passif au contact de la langue étrangère y compris en compréhension contrairement à ce que voudrait laisser croire une certaine terminologie qualifiant de "pratique passive de la langue" les activités de compréhension. Il va donc s'agir d'encourager les sujets à l'exploration active et de canaliser et de systématiser ensuite les réactions des sujets, réactions à propos desquelles nous formulons la double hypothèse qu'elles seront riches et diversifiées compte tenu de la proximité linguistique de la langue cible, et susceptibles de surcroît d'en favoriser la mémorisation (*cf.* Singleton, 1994). Précisons toutefois que cette option méthodologique n'interdit point à l'enseignant l'introduction de savoirs sur la langue étrangère, ce qui nous inclinerait à parler au sujet de ce projet, d'apprentissage semi-guidé (ou en semi-autonomie) par modules dissociés.

LA PREMIERE EXPERIMENTATION

Lors de l'expérimentation d'enseignement de la compréhension écrite en espagnol, d'une durée de seize heures, l'objectif visé était la capacité à comprendre un type de texte et de discours déterminé. Nous avons continué de travailler avec de petits faits divers, même si la fin du module a permis des ouvertures sur d'autres discours journalistiques. Il fut en outre nécessaire de calibrer la difficulté des textes au vu des paramètres suivants : prévisibilité du scénario, taille, cadre de référence

extralinguistique, rapport chronologie réelle/chronologie textuelle, opacité du lexique, structures complexes.

La démarche d'exploration sémantique requise de la part des étudiants a pour but de favoriser la redondance des indices de tous niveaux, condition de réussite de la construction du sens. C'est donc par la mise en place d'une lecture interactive (*cf.* Cicurel, 1991) que l'on sollicite des allers-retours entre l'approche sémasiologique de la compréhension du texte et l'approche onomasiologique (Coste, 1978). Ce n'est que de cette manière que le lecteur-apprenant peut contrôler les hypothèses issues de ces connaissances préalables tout comme les hypothèses émises à partir du décodage du texte.

Nous avons observé que cette activité de contrôle de la construction du sens, ce recul métalinguistique pris sur l'objet textuel est susceptible de lui faire formuler des hypothèses sur le système de la langue cible. Il nous semble indispensable de prendre en compte ce processus de structuration : c'est là que réside le rôle de l'intervention didactique, dans la gestion et l'optimisation de l'activité "conceptualisante" du sujet. (Besse et Porquier, 1984). Nous avons par conséquent conçu un fichier d'aides dont l'accès doit être activé par un questionnement de l'étudiant, et qui lui offre la possibilité de stocker des observations personnelles complémentaires au fil de ses lectures en vue d'utilisations ultérieures. Dans l'état actuel du fichier elles sont réparties en trois groupes :

1. Résolution des difficultés de compréhension d'ordre lexical.
2. Résolution des difficultés de compréhension d'ordre morpho-syntaxique.
3. Recherche des indices de sens au niveau du texte pris dans sa globalité.

Cet outil doit cependant être encore perfectionné notamment par les apports prévus par la deuxième phase du programme, centrée sur l'analyse contrastive.

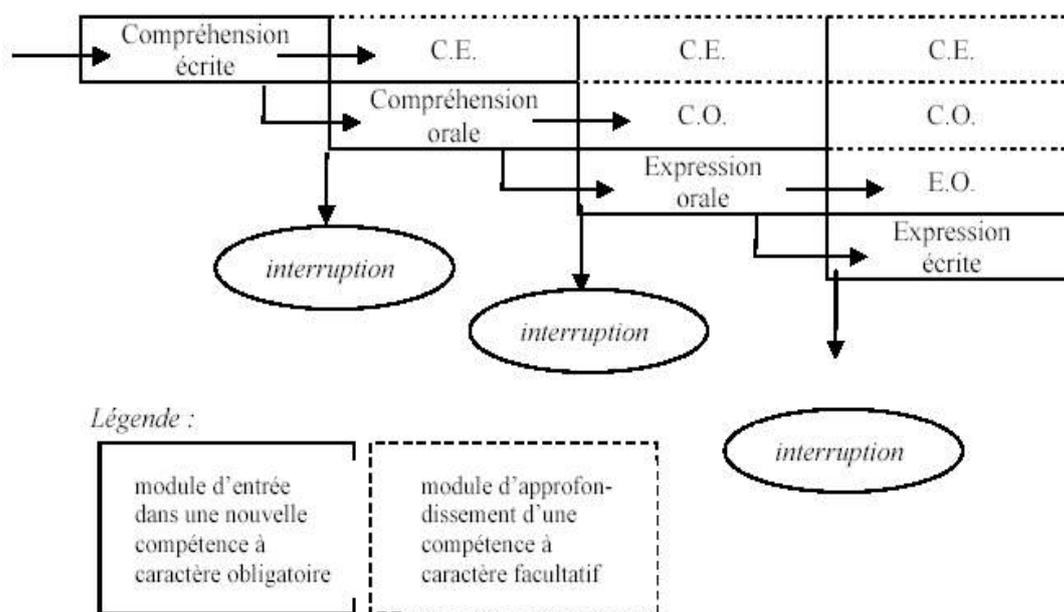
Une autre observation concerne l'aspect répétitif des situations de lecture de textes et de discours – au moins dans un premier temps – de même type. Autant pour parer à une éventuelle usure que pour créer les conditions d'une lecture interactive, la variété

s'imposait : diversification des conditions de lecture (temps imparti, échauffement préalable, lecture(s) individuelle(s) et échanges d'information en tandem/en groupe...); des objectifs (lire pour s'informer, lire pour faire, lire pour résoudre une énigme, lire pour jouer...); des activités d'apprentissage (réflexion métalinguistique, auto-évaluation...); des supports (papier, écran ordinateur, rétroprojecteur...) et des modes d'évaluation de la compréhension.

Enfin, parce qu'une telle approche rompait avec les pratiques d'enseignement vécues par les étudiants et risquait de ce fait d'être déstabilisante et de susciter doutes et incompréhensions à même de constituer une première zone de résistance à l'apprentissage, un accompagnement métacognitif du sujet expliquant et démontrant les fondements et les objectifs de la démarche s'est avéré nécessaire. Cette précaution a trouvé son prolongement dans l'identification par l'étudiant de ses stratégies de compréhension efficaces, véritable prise de conscience métacognitive lui permettant de mieux connaître son profil d'apprenant, de cerner de plus près son propre système de fonctionnement cognitif en vue de le rendre plus performant.

PERSPECTIVES

Cette approche de la langue étrangère se veut modulable et capitalisable de façon à permettre à l'apprenant d'interrompre son apprentissage à l'issue d'un module, ou bien de le poursuivre à travers l'acquisition d'une autre compétence ou du perfectionnement de la même habileté. Dans cette optique, le module initial de compréhension écrite ne devrait pas dépasser une durée que nous estimons approximativement à une vingtaine d'heures. Au terme de celui-ci, rien n'empêche le lecteur-apprenant de se tourner vers la compréhension orale, d'autant plus qu'il aura été, pendant la phase écrite, préalablement sensibilisé à la recherche des correspondances grapho-phonologiques de la langue cible comme indices de sémantisation. Le schéma suivant permet de visualiser l'agencement des modules tel que nous l'envisageons.



S'il s'agit bien d'unités modulables, on constate toutefois que l'introduction des compétences est chronologiquement fixée et que pour chacune d'elles le module initial est un passage obligé.

Le projet ménage cependant quelques libertés d'itinéraires. Au terme de la durée imposée de chaque module de base, l'apprenant a le loisir de poursuivre en autonomie aussi longtemps qu'il le souhaite (à cet effet, un matériel informatisé est en cours d'élaboration), de passer au module suivant ou de quitter le dispositif d'enseignement provisoirement⁴ ou définitivement.

Une telle démarche s'adresse prioritairement à un certain type d'apprenant, susceptible de se trouver confronté à la nécessité d'accéder rapidement et avec des objectifs spécifiques à la LEVIR. En l'occurrence, il s'agirait d'un lecteur adulte, recevant (ou ayant reçu) une formation universitaire de type commercial ou scientifique, tourné vers l'international, pour qui la connaissance d'une deuxième, voire d'une troisième langue, s'impose de plus en plus. Si ce type d'apprenant peut mettre à profit, dans le meilleur des cas, une pratique établie

⁴ Voire de respecter le "délai" préconisé par certains auteurs comme le signale C. Germain, 1993.

d'apprentissage des langues étrangères, sa disponibilité en termes de temps est souvent minime: les étudiants qui débutent une troisième langue étrangère dans une école supérieure de commerce, par exemple, manifestent une véritable motivation, dictée par des exigences professionnelles, mais peuvent rarement se consacrer à l'apprentissage de leur LV3 au delà des plages horaires que l'école leur réserve. Nous partons de l'hypothèse qu'un tel lecteur pourrait d'autant plus facilement "se convertir" à un enseignement/apprentissage par modules dissociés qu'il devrait disposer, en tant qu'adulte instruit, de certains pré-acquis facilitant ce type d'approche (une plus grande autonomie dans le processus d'apprentissage, une capacité de réflexion explicite sur les phénomènes linguistiques de la langue cible, un certain plaisir de la confrontation à l'obstacle).

REMARQUES CONCLUSIVES

Plusieurs auteurs préconisent pour l'apprentissage des langues étrangères, une phase préalable consacrée à la compréhension et quelques expériences ont été menées, notamment au Canada (*cf.* Courchêne *et alii.*, 1992 ; Duquette, 1990). Cependant, comme l'écrit C. Germain (1993, p. 283) « il s'agit d'une approche qui n'est pas encore très répandue ». Selon nous, elle est tout à fait adaptée au cas des langues voisines et mérite d'être exploitée et explorée du point de vue de la linguistique acquisitionnelle.

Sur le plan méthodologique, cette approche peut donner l'impression de vouloir marier l'eau et le feu. En effet, l'histoire de la méthodologie s'interprète souvent comme un conflit entre les partisans du communicatif et les "traditionnalistes" adeptes des activités de grammaire et de traduction. Or, comme le fait remarquer J. Rey-Debove (1985) «...entre les assertions métalinguistiques informatives, mais rebutantes, et le "bain de langue", naturel mais peu efficace, il existe une troisième voie [...] qui présente les avantages des deux autres ». C'est cette troisième voie que nous souhaiterions emprunter en conciliant pratiques communicatives (lectures finalisées, simulations de lectures "authentiques", interactions métalinguistiques et métacognitives en LM) et réflexion sur la langue.

Néanmoins, pour que l'apprenant maintienne son niveau au-delà du cours de langue et pour qu'il soit "opérationnel" dès la première situation authentique d'intercompréhension en LEVIR, il doit rencontrer dans son milieu les conditions d'une pratique quotidienne. Si la presse écrite étrangère est de plus en plus accessible au lecteur européen, elle reste sélective et onéreuse. Quant à l'audio-visuel, l'évolution technique mettra-t-elle à la portée de tous la langue étrangère ? Alors à quand le choix entre VF et VO ou le zapping linguistique en "eurovision" ?

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.M. (1984), *Le Récit*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BEAUMATIN, E. (1994) « Identité linguistique et filtres phonologiques : à propos de prononciations fautives », *Actes du colloque de linguistique hispaniste*, Aix-en-Provence.
- BESSE, H., PORQUIER, R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*, Crédif, Hatier, Paris.
- BOGAARDS, P. (1991), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Crédif, Hatier, Paris.
- CALVET, L.J. (1993), *L'Europe et ses langues*, Paris, Plon.
- CARRELL P. (1990), « Rôle des schémas de contenu et des schémas formels », in *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, Paris, Hachette, Collection F / Le Français dans le monde / Recherches et Applications, 16-29.
- CICUREL, F. (1991), *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- CLARK, (1979), « Reading in Spanish and English: evidence from adult ESL students », *Language Learning*, 29, 121-150.
- COSTE, D. (1978), « Lecture et compétence de communication », *Le Français dans le monde*, 141, Hachette, Paris, 25-34.
- COSTE, D. (1985), « Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère », in *DRLAV*, 32, Paris, 63-92.

- COSTE, D. (1990), « Diversifier, certes... », *Le Français dans le monde, recherches et applications : Vers le plurilinguisme ?* coordonné par D. Coste et J. Hébrard, Paris, Hachette, 170-176.
- COURCHENE, R.J.; GLIDDEN, J.L.; ST.JOHN, J.; THERIEN, C. (éd.) (1992), *L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- CZIKO G.A. (1980), « Language competence and reading strategies: a comparison of first- and second-language oral reading errors », *Language learning*, 30, 101-116.
- DABENE, L. (1991), *Projet de recherche « Enseignement/apprentissage de l'intercompréhension entre langues voisines (domaine roman) »*, Lidilem, Université Stendhal Grenoble 3.
- DABENE, L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- DEGACHE C. (1992), *Observation des stratégies d'accès au sens lors de l'activité de lecture en Langue Etrangère Voisine Inconnue Romane: français langue source, espagnol langue cible*, Mémoire de DEA, Université Stendhal Grenoble 3.
- DEGACHE, C. (1994) "L'enseignement de la compréhension écrite de l'espagnol à un public d'étudiants débutants non-spécialistes : prémices de l'élaboration d'un outil adapté", à paraître in *Actes des Journées d'étude de la Société des Hispanistes Français*, Paris.
- DUQUETTE , L. (1990), « La compréhension, moyen d'autonomisation », in *Dialogues et Cultures*, 34.
- ECO, U. (1993), *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*, Bari, Laterza.
- GAONAC'H D. (1990), "Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère", in *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, Paris, Hachette, Collection F / Le Français dans le monde / Recherches et Applications, 41- 49.
- GAONAC'H D. (1993), "Les composantes cognitives de la lecture", *Le Français dans le monde* n° 255, 87-92.

- GERMAIN, C. (1993), *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International.
- GIASSON J. (1990), *La compréhension en lecture*, Québec, Gaëtan Morin éditeur Itée.
- HAGEGE C. (1992), *Le souffle de la langue. voies et destins des parlars d'Europe*, Paris, Odile Jacob.
- MALHEIROS POULET M.E., DEGACHE C., MASPERI M. (1993), « L'activité de compréhension écrite en langues voisines (domaine des langues romanes) : stratégies d'accès au sens de textes narratifs », à paraître in *Actes du 9ème colloque Acquisition des Langues*, Saint-Etienne.
- MASPERI M. (1992), *Observation des stratégies d'accès au sens lors de l'activité de lecture en Langue Etrangère Voisine Inconnue Romane: français langue source, italien langue cible*, Mémoire de DEA, Université Stendhal Grenoble 3.
- MATSUMOTO, K. (1994), « Introspection, Verbal Reports and second Language Learning Strategy Research », dans *La Revue canadienne des langues vivantes*, 50, 2, 363-386.
- PORCHER, L. (1992), « Omniprésence et diversité des auto-apprentissages », in *Le Français dans le monde, recherches et applications : Les Auto-apprentissages*, coordonné par L. Porcher, Paris, Hachette, 6-14.
- REY-DEBOVE, J. (1985), « Le métalangage en perspective », in *DRLAV*, 32, Paris, 21-32.
- SINGLETON, D. (1993), « Activités métalinguistiques et apprentissage des langues étrangères : la dimension lexicale », in *Lidil n°9 : La Grammaire à quoi ça sert ?* coordonné par C. Foerster et C. Bourguignon, Université Stendhal de Grenoble, PUG, déc. 1993.
- SOUCHON, M. (1992), *Lire entre langues et discours. Analyse des obstacles à la lecture de textes en langue étrangère*, Thèse d'habilitation, Besançon.
- TURCOTTE, A. (1994), « Compétences et perceptions du lecteur évaluées de façon authentique », in *Lidil n°10, L'évaluation de la lecture: approches didactiques et enjeux sociaux*, coordonné par M. Dabène, Lidilem, PUG, Grenoble.

WEINRICH, H. (1989), « Les langues, les différences », dans *Le français dans le monde n° 288*.

WEINRICH, H. (1993), « Trois cordes à nos arcs » dans *Le monde des débats*, juillet-août.