

# **Formation à l'intercompréhension orale et apprentissage du FLE dans une faculté d'économie**

Marie-Pierre Escoubas Benveniste  
(Università degli Studi di Roma La Sapienza, Italia)

**Abstract** This paper introduces the assumptions and methods whereby both listening and reading IC of the French language for Italian speakers has been integrated within a French as a Foreign Language (FLE) teaching programme, aimed at students attending Non-Liberal-Arts courses (Economics). The paper briefly describes the teaching context which has led to this choice and the general structure of the training proposed. Starting from comparing the two languages, Italian and French, in class, this study attempts to illustrate how an approach to the French language by listening IC alone first, and reading comprehension later – following a carefully structured programme – can create the basis for an effective and reflective learning of the spoken and written grammar and their mutual relations in French. The training device using listening IC in FLE teaching aims at taking advantage of the heterogeneity and linguistic diversity among the students, in order to turn them into principal promoters of their own learning. In order to do so, organised modular training, following an explicit progression of different skills (listening comprehension followed by comprehension), has proved to be a satisfactory solution. The indispensable classroom-based guided module is to be combined with a distance learning module, which makes it possible to use resources and activities in a freely chosen order.

**Sommaire** 1 Introduction. – 2 Contexte didactique et renouvellement des enseignements de langue. – 2.1 *L'idoneità linguistica*, un cadre favorable à l'expérimentation. – 2.2 Un groupe multilingue hétérogène. – 2.3 Une formation modulaire pour un apprentissage mixte et collaboratif. – 3 Fondements théoriques de la réflexion pédagogique. – 3.1 Ce que l'on sait de l'intercompréhension orale d'une langue proche. – 3.2 Rapport intra- et interlinguistique oral/écrit: de la transparence à l'opacité. – 4 Le module «De l'oral à l'écrit». – 4.1 Un type d'oral facilitant l'intercompréhension. – 4.2 Commencer par le lexique... – 4.3 ... pour aller vers les grammaires de l'oral et de l'écrit. – 5 Conclusion.

**Keywords** Intercomprehension. Oral. FLE.

## **1 Introduction**

Comprendre un interlocuteur qui parle une langue romane que l'on n'a pas apprise est une tâche cognitivement complexe en raison même de la nature fugitive du signal, du degré de variabilité lié aux locuteurs, aux situations et aux types d'oral considérés. Toutefois, l'apprentissage de l'intercompréhension orale est envisageable, si l'on prend soin d'adopter

un certain nombre de précautions préalables dans le choix des documents oraux. Il s'agit, selon les suggestions de Claire Blanche-Benveniste (2009) de valoriser les connaissances déjà acquises (linguistiques et encyclopédiques), de sélectionner un type d'oral dans lequel les paramètres acoustiques (articulation, débit) entravent le moins possible la reconnaissance des formes. Et d'établir une progression initiale dans les tâches de reconnaissance lexicale.

C'est ce que nous avons voulu expérimenter dans notre pratique pédagogique en intégrant depuis 2009 l'IC orale du français au parcours d'enseignement de base du français destiné à des étudiants de la faculté d'Économie. Nous proposons un parcours modulaire qui consiste à faire découvrir et systématiser les stratégies de l'IC orale afin de permettre aux étudiants de découvrir par l'action et la collaboration les principaux aspects linguistiques du français oral, les principes de base de la grammaire du français écrit et les relations qui les lient indissolublement, dans le cas de la langue standard.

Conformément aux principes de l'IC, l'objectif déclaré est partiel, puisqu'il s'agit de comprendre et non pas de s'exprimer, ce qui ne signifie pas que les apprenants soient passifs ou inactifs. L'action individuelle par petits et grands groupes est en effet au centre du processus d'apprentissage (écoute sélective/globale, lecture sélective/globale, mise en commun des résultats, réflexion et discussion collective) et elle imprime un rythme dynamique à la découverte. La mise en situation d'intercomprendre par immersion totale, quel que soit le bagage linguistique individuel des apprenants, sur la base de la connaissance commune de l'italien, crée les conditions pédagogiques pour faire de la grammaire comparée fonctionnelle sans le savoir. En effet, les notions découvertes, mais non nécessairement nommées, deviennent des outils pour appréhender et surmonter les obstacles à la compréhension et construire pas à pas les règles de base des systèmes oral et écrit du français et les relations qui les unissent à l'italien.

Mon hypothèse de travail est qu'une situation facilitante d'IC orale puis écrite peut constituer un atout important pour aborder plus efficacement, c'est-à-dire progressivement et contextuellement, la complexité cachée du français pour les italophones.

## 2 Contexte didactique et renouvellement des enseignements de langue

Le dispositif d'enseignement que je présenterai en partie ici a été construit pour relever une série de défis pédagogiques imputables au contexte de référence, à savoir la nécessité de:

- créer une motivation pour l'apprentissage du français, de la part d'étudiants dont la discipline d'élection, l'économie, a de fait imposé l'anglais comme langue de référence;
- fournir quelques assises linguistiques, métalinguistiques et métacognitives pour que l'apprentissage des activités réceptives puisse se poursuivre, y compris en autonomie (écoute, lecture, lecture parlée);
- concilier les points précédents avec le manque de reconnaissance pour les enseignements de type *idoneità linguistica*, format qui accueille la très grande majorité des étudiants d'économie étudiant le français;
- réussir à atteindre les étudiants qui ne fréquentent pas les cours de langue.

### 2.1 L'*idoneità linguistica*, un cadre favorable à l'expérimentation

Dans la majorité des cursus universitaires de la faculté d'économie de l'Université La Sapienza, à quelques exceptions près où une langue optionnelle en plus de l'anglais - allemand, espagnol, français - peut faire l'objet d'un enseignement obligatoire de 6 ou 9 crédits de formation universitaire (CFU, ECTS), le français est enseigné dans le cadre d'une *idoneità linguistica* de 3 ou 6 CFU. Ce concept d'"aptitude" dont les contenus précis restent flous, délimite généralement un cadre d'enseignement réservé aux disciplines conçues comme transversales et instrumentales au sein des cursus d'Économie,<sup>1</sup> à savoir les *ulteriori conoscenze linguistiche*, l'informatique et la formation pratique.<sup>2</sup> Disons par euphémisme (et par expérience directe) que l'*idoneità linguistica* est d'ordinaire sous-évaluée par les étudiants, qui relèguent en général cet examen en toute fin de cursus. Ils considèrent que leurs acquis scolaires suffisent, ou encore qu'étudier par cœur le manuel de grammaire de leur bibliothèque personnelle les préparera à ce qu'ils

1 Et généralement dans toutes les facultés de disciplines non strictement linguistiques, telles que Sciences de l'ingénieur, mathématiques, physique, chimie, médecine... mais également Sciences de la communication.

2 Les activités de formation qui déterminent l'attribution de crédits (ECTS) se subdivisent en 6 catégories: Attività A. *di base*, B. *caratterizzanti*, C. *affini o integrative*, D. *a scelta dello studente*, E. *per la prova finale*. La dernière catégorie représente les enseignements pour l'obtention d'une *idoneità*: F. *Ulteriori conoscenze linguistiche* (6 CFU/3CFU) *Abilità informatiche e telematiche, Tirocini formativi e di orientamento, Altre conoscenze utili per l'inserimento nel mondo del lavoro*.

pensent être une aptitude à la langue française en tant que futurs économistes. Le plus souvent, les étudiants ne se préoccupent de cet examen que quelques mois avant la soutenance de leur diplôme de *Laurea Triennale* ou *Magistrale*, comptant alors de manière très explicite<sup>3</sup> sur la clémence et la compréhension des examinateurs pour ne pas créer d'obstacle pour un examen si peu considéré. Pour l'ensemble du monde universitaire en effet, l'*idoneità* est une formalité sans réelle importance, et les enseignants de langue eux-mêmes souffrent en silence du fait que l'*idoneità* n'offre pas la reconnaissance qu'ils attendraient à juste titre pour leur discipline.

Faisant de nécessité vertu, j'ai examiné les points positifs que pouvait présenter ce format pour un enseignement de FLE adapté aux besoins des étudiants d'Économie. Un avantage majeur, à mes yeux, est qu'il se caractérise par l'attribution de crédits sans notation au moment de l'évaluation finale des compétences acquises. Au terme de l'enseignement, l'étudiant réputé *idoneo*, ne court en effet aucun risque que son résultat en langue étrangère puisse affecter la moyenne arithmétique finale de ses notes. Cela est un avantage indéniable du point de vue de l'enseignant aussi, car il peut expérimenter une formation exigeante et utile dans la profession, sans risquer de pénaliser des étudiants non linguistes, et en essayant de promouvoir une autre vision de la langue et de son apprentissage. Vue sous cet angle, l'*idoneità* est alors un espace d'enseignement où la langue étrangère peut être valorisée aux yeux de non spécialistes. Un lieu où l'expérimentation didactique peut trouver sa place afin de dynamiser les apprentissages, en dehors du cadre traditionnel d'un enseignement linguistique cloisonné, et où les objectifs d'apprentissage peuvent être ambitieux, dès lors que l'on établit un ordre chronologique des compétences prioritaires que l'on souhaite développer.

## 2.2 Un groupe multilingue hétérogène

Le profil linguistique des étudiants inscrits aux cours de langue française de base<sup>4</sup> confirme la nécessité d'un radical changement de méthode et d'objectifs dans l'enseignement du français au sein des facultés non littéraires à l'université. Le groupe se caractérise par une diversité linguistique et une hétérogénéité dans la formation antérieure en FLE comme l'indique le tableau suivant:

3 Les «Professoressa, mi manca solo l'idoneità di francese prima della laurea» sont fréquents dans les discours d'entrée en matière...

4 Les 78 inscrits sont les étudiants fréquentants pour lesquels je dispose d'informations concernant leur bagage linguistique au moment de l'inscription au cours. Cet effectif ne représente qu'une minorité des candidats qui se présentent aux examens pour l'obtention de l'*idoneità di lingua francese*.

Tableau 1. Répartition des étudiants inscrits au cours de FLE en 2013-2014 selon leurs profils langagiers

Langue maternelle (langues étudiées)	FRANÇAIS (FLE)				ANGLAIS (ESL)
	0/1 an	2/3 ans	5 ans	8 ans	8-15 ans
Italien (ES, EN, DE, LA, GR)	37	11	12	4	58
Espagnol (IT, EN)	1	-	-	-	-
Allemand (IT, EN)	-	-	1	-	-
Roumain (IT, RU)	2	1	-	2	-
Russe (IT, EN)	-	-	1	-	-
Serbe (IT, AR, EN)	1	-	-	1	1
Arabe (IT, EN)	1	-	-	-	1
Chinois (EN, IT, ES)	-	-	1	-	1
Albanais (IT, EN, ES)	1	-	-	-	-
Bulgare (IT, EN)	1	-	-	-	-
<b>Nombre total des inscrits: 78</b>	<b>44</b>	<b>12</b>	<b>15</b>	<b>7</b>	<b>61</b>
<b>Pourcentage des inscrits: 100%</b>	<b>56,5%</b>	<b>15,5%</b>	<b>19%</b>	<b>9%</b>	<b>78,2%</b>

Dans la colonne 1 sont indiquées la langue maternelle et les langues étudiées excepté le français. Ainsi au sein du groupe de langue maternelle italienne, les langues en présence sont l'espagnol, l'anglais, l'allemand, le latin et le grec; les colonnes allant de 2 à 5 indiquent le nombre d'années d'études du français et les lignes reportent le nombre d'étudiants par durée considérée. Enfin la colonne 6 indique le nombre d'étudiants ayant bénéficié de 8 à 15 ans d'apprentissage formel scolaire et universitaire de l'anglais.

Selon ce tableau, plus de la moitié des étudiants (56,5%) sont débutants en français - langue qu'ils ont étudiée pendant moins d'un an - et près d'un tiers (28%) ont fait entre 5 et 8 ans d'études de cette langue. Par ailleurs, la très grande majorité d'entre eux (78,2%) ont à leur actif au moins 8 ans d'études formelles de l'anglais, la plus romane des langues germaniques, tout au moins par son vocabulaire. Enfin, l'ensemble des étudiants connaissent l'italien, qu'il soit ou non leur langue d'origine, et l'utilisent comme langue d'enseignement. Certains ont également des connaissances dans d'autres langues apparentées (latin, espagnol, roumain).

Le groupe d'apprentissage présente de ce fait toutes les caractéristiques linguistiques pour tirer parti, en les appliquant au français, des principes et techniques de l'IC fondée sur la capacité d'inférer et de transférer des connaissances linguistiques par la voie privilégiée d'une «langue pont».<sup>5</sup>

5 L'image exprimant l'idée d'un accès facilité à une langue d'une famille donnée grâce aux connaissances que l'on possède dans une autre langue de cette même famille - «langue pont» ou «route des langues» lorsqu'on passe d'une famille linguistique à une autre - a été

Ainsi, l'objectif du module est de transformer un groupe multilingue aux compétences linguistiques hétérogènes, en un groupe collaboratif, constitué de sujets plurilingues actifs, qui sachent mettre leurs connaissances et compétences en italien (L1 ou L2) et dans les autres langues proches connues (L1 ou non) au service d'un apprentissage collaboratif et constructiviste du FLE.

### 2.3 Une formation modulaire pour un apprentissage mixte et collaboratif

L'IC est une approche qui place en situation d'immersion dans la langue non connue et provoque la découverte, l'exploitation et la valorisation systématique des ressemblances formelles et structurelles entre ce que l'on observe et ce que l'on connaît déjà, dans le but de comprendre. Ce parcours dans la nouveauté, vers l'apprentissage de la construction du sens, passe par des chemins de traverse: il faut en cours de route, apprendre à accepter la déception momentanée de ne pas tout comprendre de ce que l'on écoute ou lit, il faut par ailleurs aiguïser sa perception, son attention, mettre au point des techniques et établir des généralisations qui vont faire progresser l'apprentissage de la fabrication du sens et ce faisant, la connaissance des règles de fonctionnement de la langue cible. Celles que l'on hérite de sa propre langue et de son patrimoine langagier personnel demandent à être simplement reconnues, tandis que celles qui s'en distancient appellent un effort particulier. Cette méthode active, basée sur la résolution de problèmes, valorise par ailleurs l'hétérogénéité du groupe et sa capacité à mettre en commun les connaissances de chacun, qu'elles soient linguistiques (savoirs sur les mots, sur les langues, italien, espagnol, latin, anglais, grec, etc.) ou encyclopédiques (savoirs sur les choses du monde), pour les rendre collectivement disponibles, enrichir la réflexion sur les points soulevés et faire progresser la découverte des techniques utiles à la compréhension. Cette méthode est donc à même de proposer une forme d'apprentissage adaptée à un groupe hétérogène du point de vue des compétences linguistiques de départ en français:<sup>6</sup> étant fondée sur l'apport de chacun à l'action collective, elle risque moins de voir se diluer la motivation de ceux qui ont l'impression de savoir déjà. Intégrer l'IC dans un enseignement de FLE, permet donc, non seulement de tenir compte de l'hétérogénéité du groupe, mais d'en tirer parti en le rendant actif dans son propre parcours d'apprentissage, qu'il est le seul à pouvoir le mieux gérer.

proposée par différentes équipes de chercheurs en IC, voir pour références (Caddéo, Jamet 2013, 140, n. 6).

6 Le test initial donne une grande majorité d'étudiants ayant des compétences en FLE de niveau A2, quelques B1 et quelques A1 (cf. les descripteurs du CECRL).

L'objectif de la formation est de faciliter l'entrée dans le français, langue peu ou pas connue, en commençant par développer de bonnes attitudes face à la nouveauté, de bonnes compétences réceptives (oral puis écrit) et une capacité d'analyse fine des structures de la langue et des discours, en tant qu'éléments d'accès au sens. La formation intensive est structurée en deux modules d'apprentissage mixte (*blended learning*) composés chacun d'un cours présentiel de 24 heures et d'un module d'auto-apprentissage en ligne (cf. plateforme Moodle <https://elearning2.uniroma1.it/my/>). Dans chacun des cours présentiels, le dialogue pédagogique est l'occasion de pratiquer l'interaction en intercompréhension: la situation concrète (salutations, présentation des objectifs généraux, consignes procédurales d'ordre technique au moment de l'utilisation des nouvelles technologies etc.), se prête à une authentique «interproduction»,<sup>7</sup> c'est-à-dire interaction en communication croisée, où la compréhension conditionne l'action (i.e. le déroulement du contrat pédagogique). C'est l'occasion de mettre en scène les procédés verbaux et paraverbaux, essentiels pour faciliter la construction du sens dans les interactions orales.

Les activités guidées commencent par une immersion dans la langue orale, afin de lier étroitement la découverte des deux faces phonique puis graphique du français et des aspects saillants du système de règles qui les lient (cf. § 3.2). Le premier module de 3 crédits, «De l'oral à l'écrit» a ainsi pour but de faire acquérir le lexique commun et les mots fonctionnels fréquents (dans le genre textuel considéré) et de faire découvrir et systématiser les règles essentielles de passage d'une modalité à l'autre en français standard, quand ces règles ne peuvent pas bénéficier d'un transfert positif à partir des mécanismes de l'italien. L'objectif déclaré est l'apprentissage de la compréhension orale puis écrite de textes informatifs, l'objectif pédagogique implicite est la construction progressive par les apprenants de la «grammaire de la prononciation» du français.

Le deuxième module de 3 crédits, «Exposer une recherche documentaire personnelle en français»<sup>8</sup> a pour but d'approfondir les stratégies d'intercompréhension écrite de textes plus longs et syntaxiquement plus complexes, mais thématiquement familiers, et de les mettre au service de la production.<sup>9</sup>

Pour les étudiants débutants, les deux modules entrent dans une progression chronologique imposée. Cependant chacun peut décider de

7 Chacun parle sa langue romane (IT ou FR) et met en œuvre des stratégies linguistiques, expressives, communicatives et collaboratives, de sorte que la compréhension ait lieu. Voir Capucho 2013 pour un approfondissement du concept d'interproduction.

8 Il ne sera pas développé ici.

9 Comme le titre l'indique, l'objectif déclaré est de préparer à un type précis d'expression orale. L'intercompréhension approfondie des textes vise ici à la mise en place d'une com-

la manière de suivre les enseignements à mesure qu'il comprend mieux ses propres besoins. Cette flexibilité se met en place à travers l'utilisation des modules d'apprentissage à distance. En outre, parallèlement à ces formations intensives à l'IC orale, est proposé un lectorat, qui offre la possibilité de suivre en parallèle un parcours d'enseignement plus traditionnel du français dit professionnel. Cette diversité d'approches distinctes et complémentaires a pour but de répondre aux différents besoins spécifiques individuels.

### **3 Fondements théoriques de la réflexion pédagogique**

#### **3.1 Ce que l'on sait de l'intercompréhension orale d'une langue proche**

Les expériences et les travaux de linguistes et de didacticiens en intercompréhension ont démontré qu'un bon lecteur en langue 1 peut acquérir en très peu de temps une bonne capacité de lecture dans une langue qu'il ne connaît pas ou peu, si celle-ci est génétiquement apparentée à L1. Plus rares et plus tardives, les expériences et les recherches sur l'oral ont tout d'abord rappelé que l'intercompréhension de l'oral entre locuteurs de langues génétiquement proches n'est pas une utopie. Elle a eu cours, de manière spontanée et naturelle dans des situations historiques bien documentées où des locuteurs de langues proches entraient en contact. Bien avant que le mot d'intercompréhension ne s'impose comme un terme linguistique, la pratique qu'il présuppose – se comprendre mutuellement dans certaines situations tout en parlant chacun sa langue – avait déjà une belle histoire à son actif. On sait que marchands, voyageurs mais aussi savants se comprenaient et interagissaient en parlant chacun sa langue (ou ses langues). Le même phénomène est attesté entre les locuteurs de dialectes romans, il a été étudié et nommé par le linguiste Ronjat, à qui l'on doit la paternité de ce néologisme terminologique (Escudé 2010).

Plus récemment, le projet de didactiser cette pratique langagière naturelle, c'est-à-dire de l'adapter pour l'introduire de manière raisonnée dans des parcours actifs de sensibilisation aux langues romanes (Galinet, Eurom 4/5)<sup>10</sup> a donné le jour à une réflexion et une recherche expérimentale sur l'intercompréhension orale, sur les caractéristiques des performances effectives des sujets romanophones, sur les difficultés particulières inhérentes à la modalité orale ainsi qu'au statut et au rôle de l'oral par rapport à l'écrit.

pétence expressive linguistiquement simple et précise, pragmatiquement fonctionnelle et contrôlée en français standard.

<sup>10</sup> Voir Caddéo, Jamet 2013 (chapitre 8) pour un inventaire détaillé des méthodes et ressources pour la didactisation de l'IC.

Que sait-on donc aujourd'hui en ce qui concerne les performances des sujets romanophones? Tout d'abord les expériences confirment l'existence réelle d'un degré de compréhension possible d'une langue romane qui n'a pas été apprise. Les tests de compréhension auditive de discours, qu'il s'agisse de documents exclusivement sonores ou de vidéos font état d'une bonne intercompréhension globale: fait-divers radiophoniques en espagnol pour des francophones (Clerc 1999), reportage télévisé en français pour des hispano-catalanophones (Baque, Estrada 1999). Des étudiants bilingues espagnol-catalan sont capables de comprendre respectivement 50% et 70% de documents vidéos en français et en italien (Martin 2012). Ces recherches confirment en outre qu'il existe des divergences dans les degrés de compréhension selon les paires de langues en présence (L1/L2).

Les résultats en IC orale de l'espagnol (ES), du français (FR), de l'italien (IT) et du portugais (PT) - obtenus par des adultes en contexte non universitaire - ont confirmé que l'intercompréhension est beaucoup moins homogène à l'oral (documents vidéos de type informatif) qu'à l'écrit (article de presse, texte informatif). À la différence de l'écrit, pour lequel on observe un noyau de sens qui est décrypté par l'ensemble du groupe, à l'oral au contraire:

le seuil d'intercompréhension commun à l'ensemble des participants est nul, c'est-à-dire qu'il n'existe pas une seule question à laquelle l'ensemble du groupe (Tous) a répondu correctement. (Escoubas-Benveniste 2013, 305)

Lorsqu'on considère les langues deux à deux, dans un rapport orienté d'IC, il apparaît que la langue la plus difficile à comprendre pour le groupe d'italophones est le français oral et pour les francophones l'italien oral (305, Tableau 6).

De plus, assez paradoxalement, la compréhension orale ne semble pas systématiquement plus difficile que la compréhension écrite, contrairement à ce que l'on souligne souvent, en mettant en avant la complexité inhérente aux caractéristiques physiques du signal acoustique verbal. Le groupe de lusophones, par exemple, est capable de mieux comprendre l'italien oral (70% de réponses correctes) que l'italien écrit (40% de réponses correctes (304-5, Tableau 6).<sup>11</sup>

**11** Il s'agit des résultats obtenus dans l'évaluation diagnostique initiale des compétences menée dans le cadre du Projet de réseau européen de formateurs à l'intercompréhension des langues romanes (PREFIC) destiné aux conseillers d'orientation professionnelle des Cités des métiers romanophones. Ce dispositif fondé sur la collaboration en réseau a proposé un parcours de formation à l'intercompréhension orale et écrite de 4 langues romanes (ES, FR, IT, PT) et à l'interproduction.

Enfin, la compréhension fluctue en fonction de variables individuelles. Pris isolément, francophones et italoophones, par exemple, obtiennent un résultat qui n'est pas nul en compréhension de l'italien et du français, pourtant, il n'existe pas de question commune à laquelle chaque groupe linguistique ait répondu correctement. En d'autres termes, chacun a donc compris des informations distinctes de celles des autres membres du groupe de même langue maternelle, à partir du même signal sonore. (Escoubas-Benveniste 2013, 304). Cela corrobore l'idée que l'IC orale révèle l'existence de différences dans les processus cognitifs que les sujets mettent en œuvre pour repérer et construire le sens.<sup>12</sup> Du point de vue quantitatif également des écarts importants peuvent exister en fonction des sujets pour une même situation expérimentale: sur 11 étudiants bilingues hispano-catalans, le taux individuel de compréhension du français (langue non apprise) varie de 32% à 73% (Martin 2012).

Empiriquement, commencer par l'IC orale paraît donc un choix réaliste. Pour montrer pour quelles raisons linguistiques il pourrait être utile d'entrer dans le français par l'oral, quand on est italoophone, je comparerai ce qui caractérise principalement chacune des deux langues, dans le rapport qu'elles instaurent entre l'oral et l'écrit. Cela permettra de faire quelques prévisions sur les bénéfices que l'on pourrait attendre en commençant par l'oral et sur les questions qu'il pourrait être utile de se poser en vue d'améliorer les compétences perceptives fonctionnelles pour un italoophone apprenant le français.

### 3.2 Rapport intra- et interlinguistique oral/écrit: de la transparence à l'opacité

Le système phonogrammique de l'italien (relation entre les sons de la langue et leur transcription écrite) est, dans son ensemble, plutôt fondé sur une relation terme à terme: un son est transcrit par une lettre et une lettre s'oralise par un seul son. Toutes les lettres sont prononcées. Si l'on fait exception des quelques rares cas où a) un phonème se transcrit par plus d'une lettre (*gli, gh(i/e), gi(o/a), ch(i/e)*) et b) où un phonème est ambigu car il correspond à plus d'un graphème (*quo/cuo, a/ha, etc.*), on peut

---

<sup>12</sup> En lecture, on distingue deux mouvements cognitifs inverses et complémentaires: l'approche analytique (*bottom-up*), qui consiste à s'attacher aux unités de la microstructure (phonèmes, morphèmes, etc.) pour «remonter» vers les unités des niveaux supérieurs, et l'approche globalisante (*top-down*), qui repère en premier lieu les signes de la macrostructure (situation de communication, thème, type discursif, etc.) pour s'attacher progressivement aux unités de bas niveau. Même si les contraintes opératoires sont bien différentes dans une tâche d'IC orale, il ne nous semble pas irréaliste de supposer que ces deux mouvements cognitifs puissent connaître une actualisation spécifique et déterminer ainsi des styles cognitifs individuels distincts.

affirmer que le passage de l'oral à l'écrit est dénué d'obstacle majeur et que ce système de correspondances entre phonie et graphie est globalement transparent. Il ne requiert pas ou peu d'effort cognitif particulier de mémorisation de règles de passage d'une représentation à l'autre. En d'autres termes, en italien, la forme alphabétique du texte écrit se superpose globalement terme à terme avec la forme phonique du texte oral, et le fait de savoir prononcer le mot est très souvent une compétence suffisante pour qu'il soit possible de l'écrire et de le lire.

En français au contraire savoir écrire les mots que l'on sait dire demande un effort différent en raison de l'existence d'une opacité phonographique due en partie à une «polyvalence graphique», 30 phonèmes sont transcrits par 130 graphèmes environ, (Jaffré 2003). Les sons de l'oral et la multiplicité des types graphémiques fonctionnels auxquels ils donnent lieu (Blanche-Benveniste, Chervel [1968] 1978; Catach 1980) exigent un apprentissage des correspondances phonème-graphème, indispensables pour la lecture et l'écriture. L'ambiguïté phonique est une des caractéristiques du lexique français,<sup>13</sup> qui possède de nombreux mots monosyllabiques homophones et hétérographes:

[pɛʀ] → *père/pair/paire*

y compris par-delà les catégories grammaticales:

[pɛʀ]

N: *père/pair/paire* (et Adj.: *pair/paire*)

Npluriel: *pères/pairs/paires* (et Adj.pluriel: *pairs/paires*)

V: (*elle/il/on perd/ (je/tu) perds*)

Même quand le mot se réduit à un phonème unique, l'ambiguïté peut faire intervenir plusieurs plans:

[o] → N: *eau(x); oh(s); haut(s)*      Adj: *haut(s)*    Prép.: *au(x)*

13 L'homophonie étendue au syntagme, voire à l'énoncé, n'est pas rare en français et donne lieu à de nombreux jeux de mots au long cours: «Mon père est marinier | Dans cette péniche | Ma mère dit: 'La paix niche | Dans ce mari niais'» (Boby Lapointe 1969, «Mon père et ses verres», Album *Comprend qui peut*), ou encore: «Veux-tu m'aimer, dis, à m'aimer, consens vas!» (op. cit. «Andréa, c'est toi»).

Ainsi

la grammaire morphologique du français écrit et celle du français parlé<sup>14</sup> appartiennent à deux typologies différentes. (Blanche-Benveniste 2008, 6)

sans qu'une règle générale puisse toujours être formulée. L'orthographe morphosyntaxique du pluriel par exemple, localisée à la fin mot, est très redondante au niveau du syntagme. En revanche, l'information de pluriel à l'oral, quand elle est marquée, n'est pas redondante et est placée au début du mot, contrairement à l'écrit. Elle est manifestée par une marque «orthophonique»,<sup>15</sup> c'est-à-dire obligatoirement réalisée dans la prononciation standard car elle assure une fonction grammaticale. Ainsi l'expression phonique d'information de pluriel grammatical au niveau du syntagme nominal peut varier alors entre le phonème zéro (ou absence de marque), le contraste vocalique sur le déterminant, et le contraste syllabique à la «jointure»<sup>16</sup> du déterminant et du nom.

La marque orale du pluriel est alors, selon les cas:

a) inexistante au niveau du syntagme. Les syntagmes singulier et pluriel sont homophones. Dans une perspective de compréhension auditive, la marque ou l'information du pluriel devra être recherchée hors du syntagme nominal:

*quelles mesures urgentes*<sup>17</sup>  
quelle mesure urgente

b) sous-marquée au sein du syntagme: l'article seul porte la marque [lə] vs [le]. La compréhension du pluriel oral dans ce contexte, suppose une capacité de discrimination vocalique complexe pour l'italophone. Du point

---

14 Les traits de grammaire morphologique évoqués dans cet article valent également pour le français oral même si son caractère non spontané ne permet pas de le qualifier de français parlé.

15 Ou marque «orthoépique» si, avec P.R. Léon (1966), on adopte le terme d'«orthoépie» pour désigner la «grammaire des sons d'une langue», c'est-à-dire l'ensemble des règles de la prononciation par rapport à la graphie et l'ensemble des lois phonétiques gouvernant le système phonique de cette langue.

16 Terme utilisé par Blanche-Benveniste et Wioland, synonyme de «joncture» défini par Dubois comme une «frontière linguistiquement pertinente entre deux segments, syllabes, morphèmes». *Trésor de la langue française*, s.v. «joncture».

17 La liaison entre le nom et l'adjectif est facultative et sa réalisation quand elle a lieu dépend de contraintes extralinguistiques fortes qui ne sont pas réunies dans le type d'oral que nous avons sélectionné.

de vue stratégique, il est alors prudent de rechercher confirmation ou infirmation de la marque du pluriel à un autre niveau:

*le projet européen*  
les projets européens

c) marquée à la limite gauche du constituant du syntagme, entre le déterminant et le nom, par l'insertion du phonème de liaison obligatoire<sup>18</sup> et la resyllabation qui s'ensuit, comme le montre l'alternance [lɛ̃-vestis'mã] vs [le-zɛ̃-vestis'mã] de l'exemple suivant:

*l'investissement étranger*  
les investissements étrangers

Tout comme le nom, le verbe - et son pronom sujet - est également concerné par ces «liaisons préposées à une catégorie principale qui, toujours réalisées, relèvent de la morphologie du marquage du nombre et de la personne» (Laks 2005, 120).

Dans chacun des cas a), b) c), l'italien au contraire du français marque généralement le pluriel de manière isomorphe et en tout point des constituants de l'oral et de l'écrit, par une alternance vocalique [e]/[i] - *quale/i*, *urgent-e/i*; [a]/[e] - *misur-a/e*; [o]/[i] - *européo/i*, *progett-o/i*; ou syllabique [i]/[li] - *i/li* ou [lin]/[li-in] - *l'investimento/gli investimenti*. Quant au verbe italien, à la différence du français, les phonèmes de flexion suffisent généralement à l'identification du nombre et de la personne, comme c'est le cas dans les langues romanes à pronom sujet non obligatoire.

Un autre aspect majeur de la grammaire du français oral est l'existence d'une morphosyntaxe dite «soustractive» (Blanche-Benveniste 2007). Ce phénomène dérive de la règle prosodique de sonorisation des consonnes latentes par le e caduc, avec suppression du trait vocalique de nasalité (TVN) le cas échéant. Celle-ci détermine:

- la différenciation entre les personnes du pluriel et du singulier de certains verbes au présent de l'indicatif:

moins [z]:	[pro'dʒiz]	[pro'dʒi]	<i>produire</i>
moins [v]:	[sɛrv]	[sɛr]	<i>servir</i>
moins ([n], TVN):	[vjɛn]	[vjɛ]	<i>venir</i>

<sup>18</sup> Selon l'étude de Wioland (1985, 277) sur un corpus de français oral (théâtre et télévision) les syllabes fournies par un cas de liaison représentent 1,88% de l'ensemble des syllabes recensées.

- la différenciation entre féminin et masculin de certains adjectifs, mais aussi substantifs, le masculin étant plus court que le féminin:

moins [ʀ]:	[dɛʀ'njɛʀ]	[dɛʀ'nje]	<i>dernier</i>
moins [d]:	[marʃɑ̃d]	[marʃɑ̃]	<i>marchand</i>

Cette particularité de l'oral est un phénomène grammatical central qui représente un cas de complexité cognitive majeure en production, tout enseignant de FLE en a fait l'expérience. Les réalisations des italophones non débutants<sup>19</sup> révèlent une conscience floue des effets de la morphologie soustractive dans l'expression orale de certains traits grammaticaux. D'aucuns, dont on peut supposer qu'ils sont entrés dans le français par la langue écrite, adoptent une prononciation «maximaliste» et articulent systématiquement les consonnes finales muettes des mots.<sup>20</sup> D'autres s'en remettent à un minimalisme prudent: ils éliminent systématiquement le phonème consonantique final de certains adjectifs, noms et verbes. Ils semblent indiquer par là qu'ils ont probablement perçu une tendance orale générale du français à la soustraction des finales mais qu'ils la généralisent abusivement, peut-être parce qu'ils n'ont pas clairement compris les enjeux grammaticaux de l'alternance [+/- phonème consonantique final → +/- Féminin ou +/- Pluriel].

Or, l'alternance entre chute et articulation de la consonne finale dépasse le cadre de la morphologie grammaticale des verbes, noms, et adjectifs puisqu'elle est fondée, pour certaines séries morphologiques du français, la différenciation entre le nom déverbal et le verbe. En effet la dérivation régressive définie comme la «soustraction d'une syllabe» (Nyrop 1936, 253), qui sous-tend la création de la forme écrite nominale à partir de celle du verbe, se manifeste-t-elle dans la chaîne parlée par la soustraction du phonème consonantique final:

moins [d]:	V: [akɔʀ <u>d</u> ]	N: [akɔʀ]	<i>accorde(nt)/accord(s)</i>
moins [t]:	V: [trɑ̃spɔʀ <u>t</u> ]	N: [trɑ̃spɔʀ]	<i>transporte(nt)/transport(s)</i>
moins ([n], TVN):	V: [mɑ̃sjɔ̃ <u>n</u> ]	N: [mɑ̃sjɔ̃]	<i>mentionne(nt)/mention(s)</i>

19 Y compris des étudiants en possession d'un niveau B1 du DELF, ce qui nous semble indiquer que cette dimension grammaticale essentielle de la prononciation du français ne figure pas encore, pour les enseignants de FLE formateurs et évaluateurs, parmi les compétences constitutives d'un niveau seuil en français. Il s'agit pourtant d'un point de grammaire central du français oral standard.

20 C'est une des conséquences possibles de ce que l'on a appelé «effet Buben» en référence aux travaux de Vladimir Buben (1935) concernant l'influence de l'orthographe sur la prononciation (Chevrot, Malderez 1999; Laks 2005). Sur le plan cognitif, le fait de connaître l'image graphique du mot déterminerait, et aurait déterminé dans l'histoire du français, la manière dont il est prononcé. Ce mécanisme rend compte de certains traits de prononciation fautive que proposent souvent les élèves et étudiants italophones qui ont appris le FLE par le texte écrit.

Tout comme le repérage du genre, du nombre et de la personne, celui des parties du discours peut dépendre de la perception d'alternances subtiles qui se produisent (ou pas) aux frontières gauche et droite des mots. La forte opacité intralinguistique du français lorsqu'on passe de l'oral à l'écrit se manifeste donc en résumé par la multiplicité de graphèmes associés à un même son et par la présence de mécanismes «soustractifs» de sonorisation/amuïssement des consonnes finales dans certains contextes morphologiques, dont certains ont des incidences dans le découpage syllabique du message.

Lorsqu'on part d'une habitude de transparence intralinguistique quasi totale entre sons et lettres, il est évident que l'apprentissage de cette opacité du français a un coût cognitif important: il faut résister à la tentation de généraliser un présupposé familier de transparence à partir de l'observation de larges zones de ressemblances. Pour percevoir la marque du pluriel en français oral un italophone doit prendre conscience du fonctionnement non familier d'un marquage sonore à géométrie variable qui fait intervenir plusieurs niveaux de la grammaire. Il doit s'entraîner à savoir où concentrer son effort cognitif afin de pouvoir automatiser les procédures perceptives. Il peut par exemple entraîner sa perception auditive afin d'améliorer la discrimination entre l'archiphonème [E] et le phonème [ə] en contexte de «surdité phonémique» après avoir pris connaissance de la règle. C'est en général ce que proposent les méthodes traditionnelles d'apprentissage du FLE. Il peut aussi être mis en condition de découvrir par lui-même les autres mécanismes qui construisent le sens de pluriel, puis apprendre à développer des techniques de compensation ou vérification (comme par exemple la perception/compréhension du pluriel en d'autres points de la chaîne). C'est l'option que nous avons privilégiée ici pour introduire les notions grammaticales.

Le défi pédagogique pour un apprentissage facile du français qui soit «fondé en raison» consiste à concevoir un guidage dans les zones interlinguistiques où l'étudiant pourra opérer des transferts positifs, tout en apprenant progressivement à aiguiser sa perception et son attention. La progression la plus naturelle et facilitante dans notre cas impose une méthodologie de l'IC orale. Commencer par l'oral, c'est choisir de ne pas remettre d'emblée en question les habitudes linguistiques issues de l'italien en les sollicitant pour faire naturellement émerger le patrimoine commun aux deux langues, par l'entraînement de la reconnaissance des ressemblances sonores.

Commencer par l'IC écrite équivaudrait en revanche à choisir de mettre au premier plan les zones de transparence graphique du français (cf. § 4) tout en sachant que la forme écrite ne va pas toujours de pair avec la forme sonore. Ce serait donc induire doublement des règles de correspondance graphophon tique erronées: primo, par transfert négatif des règles de l'italien; secundo, comme conséquence probable de l'«effet Buben».

Ce serait enfin priver l'étudiant de l'occasion d'appivoiser son attention pour découvrir par lui-même les mécanismes qu'il lui faut apprendre: correspondances sons-graphies spécifiques du français, et surtout, plus furtives, les dimensions homophonique et soustractive essentielles de cette langue.

Or comme l'apprentissage de l'IC n'est pas ici une fin en soi, mais un moyen pour rendre l'apprentissage du français plus naturel et fonctionnel – par un dosage de la complexité et une construction heuristique des soubassements de la grammaire –, il importe d'envisager l'insertion de cette méthode dans une progression pédagogique qui ne perde pas de vue les objectifs d'apprentissage à long terme qui incluent un certain type de production (cf. § 2.3, module 2). La progression que nous avons adoptée est la suivante: entraîner d'abord à l'intercompréhension orale puis à l'intercompréhension écrite du matériau transcrit, construire – par l'expérience (perception, action, recherche, systématisation) et par imprégnation – les bases d'une compétence de prononciation fonctionnelle en lecture.

#### **4 Le module «De l'oral à l'écrit»**

Conformément à ce qu'enseignent la psychologie de l'apprentissage et les principes de l'IC, il est pédagogiquement stratégique de partir de ce que l'apprenant connaît déjà – les nombreux phonèmes communs des deux systèmes phonologiques – et de leur organisation en structures immédiatement signifiantes dans une perspective interlinguistique – le lexique commun. Cette facilitation, qui présuppose une activation initiale de ce patrimoine commun, a pour but de permettre très tôt de développer l'attention et la réflexion sur les régularités de la grammaire orale et leurs correspondances dans la grammaire écrite.

Le guidage, basé sur un apprentissage présentiel en spirale selon un protocole fixé, récursif et progressif, ménage une place aux activités individuelles, par binômes et collectives.

- A. La première activité est l'écoute sélective du document sonore, pour activer la perception/reconnaissance du lexique immédiatement transparent, mais aussi les noms des lettres (alphabet), à travers les sigles. L'écoute est guidée par un questionnaire formulé en italien (cf. § 4.2) sur les points réputés facilitants. Il s'ensuit une mise en commun des résultats et une réflexion collective, soutenue par la transcription en français au tableau de tout ce que les étudiants pensent avoir compris: les hypothèses doivent être justifiées.
- B. Une deuxième écoute est proposée, afin de vérifier d'éventuelles hypothèses contradictoires et de progresser dans le questionnaire proposé. Une deuxième mise en commun des résultats a lieu, ainsi qu'une réflexion collective sur les nouvelles découvertes. À ce

moment-là, sur la base des résultats du groupe, il est possible de proposer une ébauche du sens du document. Souvent les étudiants ont tendance à surinterpréter les premiers indices et à échafauder un contenu qui est davantage basé sur leur connaissance du monde que sur ce le sens linguistique effectivement compris. Toutes les propositions sont acceptées, à condition que les hypothèses soient vérifiées. Cette validation du sens par les faits linguistiques est proposée à travers la visualisation du texte écrit (C).

- C. La troisième écoute s'accompagne de la visualisation de la transcription aménagée (cf. § 4.3). Selon les principes de l'IC, la méthodologie adoptée part d'une immersion dans un type d'oral facilitant (cf. § 4.1) et place sciemment l'écrit en deuxième position, puisqu'il obéit à des principes d'opacité phonogrammatiques totalement étrangers à l'italophone (polyvalence phonographémique, lettres muettes et phénomènes de liage). Toujours selon les principes de l'IC, la consigne est de trouver, grâce à la transcription, de nouvelles ressemblances qui vont permettre de mieux comprendre.

En ce qui concerne les mots du lexique, on sait que la transparence des congénères peut varier selon la modalité phonique ou graphique de leur présentation:

- C.a lorsque la méthodologie place au premier plan l'IC de l'écrit, il apparaît que «dans le cas de graphies assez distantes, la prononciation aide parfois à reconstruire la parenté» entre les mots italiens et français (Bonvino, Caddéo 2007, 388);
- C.b selon le même mécanisme inversé, quand on commence par l'oral, l'écrit est indispensable car il fournit certaines «passerelles» graphiques, donc visuelles, qui dévoilent les ressemblances muettes du lexique commun. L'écrit permet de rétablir l'image de graphies familières mais difficilement reconnaissables à l'oral (cf. § 4.2).

Pourtant, les deux processus ne sont pas symétriques et n'ont pas la même valeur heuristique. En a. l'objectif poursuivi est la compréhension en lecture et, logiquement, la prononciation devient une ressource complémentaire mais accessoire; en b. au contraire l'objectif est de comprendre ce que l'on entend, la prononciation est au centre de la perception et de la compréhension. La transcription devient un auxiliaire à la compréhension. L'une des premières aides perceptives objectives qu'elle apporte est la segmentation d'un flux sonore continu en mots typographiques discontinus. Cette opération, à elle seule, est fondamentale pour la reconnaissance de certaines ressemblances, mais aussi pour le repérage des mécanismes liaisonnants. Les temps de la découverte (lexicale, syntaxique) ne sont probablement pas perçus comme distincts, mais échelonner les étapes à partir de l'oral donne la possibilité de faire percevoir

concrètement l'hétérogénéité des paliers linguistiques qui participent de la construction du sens.

- D. Lorsque l'essentiel des contenus est compris, s'amorce spontanément une réflexion collective qui s'oriente généralement vers les obstacles rencontrés et les stratégies mises en place. La variété des bagages linguistiques des apprenants est précieuse dans cette phase car la diversité des savoirs et des expériences permet d'enrichir le débat et la démarche hypothético-déductive et analytique. Durant cette phase de réflexion et discussion collective, relancée et guidée par un questionnement approprié, sont construites les premières 'règles' du français envisagé du point de vue des sons. Ces 'règles' sont issues de la comparaison des langues, de la comparaison des modalités (phonique-graphique), de la comparaison des pratiques interlinguistiques (siglaison par exemple). L'émergence de ces «diverses formes de connaissances élaborées» (Blanche-Benveniste 2009, 24, hypothèse g) va servir de point de départ à des activités parallèles plus systématiques visant à soutenir l'attention aux différents niveaux structurés de l'écrit. Le travail sur la transparence lexicale des mots construits donne lieu à des activités systématiques sur le lexique motivé et les paradigmes morphologiques, et, progressivement, sur les signifiants porteurs de sens grammatical (cf. § 5). Cette partie du guidage dans l'écrit a pour but d'entraîner l'étudiant à opérer des généralisations à partir d'isomorphies de structure. D'une part le stock de lexique identifié comme transparent s'en trouve accru, d'autre part l'étudiant s'entraîne à certains types d'observation épilinguistique comparée sur les deux langues. Les matériaux sont extraits de textes de presse en rapport avec le thème traité dans le reportage radiophonique ayant servi à la séquence d'intercompréhension. Ces fiches d'activité visent par exemple à renforcer les compétences de catégorisation à partir des classes des verbes suffixés isomorphes en italien et en français (du type *RAD-ficare/-fier*, *RAD-ciare-ziare/-cer*; *RAD-durre/-duire*, *RAD-uare-uire/uer...*). Elles visent également à renforcer la capacité de repérage en contexte des paradigmes flexionnels de verbes irréguliers très fréquents qui présentent certaines régularités formelles susceptibles de faciliter leur reconnaissance et leur mémorisation en contexte.<sup>21</sup> Au terme de la phase D, le protocole est de nouveau appliqué récursivement sur un matériau oral présentant les mêmes caractéristiques mais traitant d'un thème nouveau.

---

21 Il s'agit de verbes à bases multiples tels 'savoir', 'pouvoir', 'vouloir', 'devoir' ou 'venir', 'tenir' et leurs multiples dérivés. Les formes flexionnelles visées sont les formes fréquentes dans le genre textuel considéré: infinitif, 3èmes personnes du singulier et du pluriel, présent de l'indicatif, futur simple, présent du conditionnel, participe passé, participe présent.

#### 4.1 Un type d'oral facilitant l'intercompréhension

L'objectif premier étant de faire émerger les aspects linguistiques et interlinguistiques fondamentaux dans l'apprentissage du FLE par des italophones, nous avons délibérément choisi d'exclure la dimension icônique et paraverbale que fournissent les documents vidéos, durant la phase didactique guidée.<sup>22</sup> Sur le plan des contenus, les documents sélectionnés présentent simplement un thème d'actualité sociale, culturelle, politique ou économique.

Le type d'oral qui semble le plus facile à intercomprendre est l'écrit oralisé. Du point de vue de sa structure, mais aussi sur le plan informatif et linguistique, un texte prononcé dans le cadre d'un communiqué radiophonique qui doit être compris de tous, est plus simple à comprendre que la parole spontanée: par sa nature non planifiée, celle-ci se caractérise par une grande variabilité de débit, d'articulation, par des hésitations et des ruptures, par des empilements de structures.<sup>23</sup>

La radio offre des échantillons de lecture parlée. Les extraits sélectionnés sont des communiqués radiophoniques brefs (de 1 minute à 1 minute 40 environ). Au-delà de cette durée, la charge cognitive que représente l'écoute risquerait de compromettre la capacité d'attention soutenue et pourrait provoquer un décrochage. Le format de la situation communicative est fixé et homogène, ce qui limite la variation de type pragmatique et circonscrit le champ des attentes en termes de contenus et de genre discursif. Chaque document est accompagné d'une date et d'un titre exprimé sous forme de mot-clé, qui peuvent servir d'indice de sens.

Du point de vue acoustique, les communiqués radiophoniques préservent l'alternance de voix différentes et en particulier de voix féminines et masculines, facteur qui facilite les opérations de discrimination des sons (Caddéo, Jamet 2013, 95). En effet, sachant qu'il existe des fréquences optimales dans lesquelles on reconnaît mieux les sons (Murillo 2009), recourir à des enregistrements représentatifs des deux sexes revient à élargir la gamme des fréquences de réalisation des sons, donc à augmenter les probabilités de perception. Le débit est moyen-lent (180 mots par minute en moyenne) ce qui constitue une facilitation de la perception, sachant que le parcours prévoit des écoutes répétées (Blanche-Benveniste 2009, 24, hypothèses d, e). Du point de vue prosodique, la prononciation est celle du français standard, mais les unités rythmiques s'apparentent plus à celles de la lecture oralisée que de la parole spontanée.

<sup>22</sup> Celles-ci interviennent cependant dans d'autres types d'activités, en particulier durant l'interaction pédagogique.

<sup>23</sup> Il arrive cependant que les extraits radiophoniques offrent un espace à une brève interview au sein du reportage. Le cas échéant, le contraste est analysé et permet de comparer les caractéristiques des deux paroles et de réfléchir collectivement sur les éléments qui ont une incidence sur la tâche d'intercompréhension.

Le vocabulaire des textes se compose d'une importante proportion de noms du lexique commun (noms propres d'entités connues, lexique international, emprunts tardifs au grec et au latin, lexique panroman) et d'adjectifs considérés comme de 'vrais amis' pour l'intercompréhension.

#### 4.2 Commencer par le lexique...

A l'oral, on sait que la construction du sens se fait par points d'ancrage lexicaux, principalement des substantifs congénères homophones, dont la forme est immédiatement perçue et reconnue. La ressource lexicale exploitable est immense, puisqu'on évalue à environ 80% pour le couple IT-FR et 55% pour le couple EN-FR la proportion du vocabulaire de base reconnaissable qui peut donner lieu à un transfert de sens.<sup>24</sup> La question qui se pose alors concerne les conditions requises pour que le repérage de la ressemblance lexicale ait lieu.

Ce n'est pas la nature du système phonologique du français qui pose un problème majeur aux italophones à l'oral. En effet il n'y a guère que 9 phonèmes véritablement 'étrangers' au système phonologique de l'italien - les 4 voyelles nasales, les 4 voyelles antérieures arrondies et la semi-consonne antérieure arrondie de *lui* - sur les 36 phonèmes du français. Lorsqu'ils s'organisent en mots, l'étrangeté des phonèmes est toute relative, puisqu'ils ne constituent plus un obstacle à l'intercompréhension des mots isolés (Jamet 2005, 2007). En effet, le crible phonologique<sup>25</sup> exercé par le système de l'italien sur la perception des sons français joue en faveur de la reconnaissance de mots congénères, qui sont perçus comme homophones. Le /œ/ et le /y/ sont assimilés aux phonèmes voisins /ɔ/ et /u/, ainsi par exemple [va'lœʀ] et [mə'ny] sont associés à [va'lɔʀ] et [me'nu] et reconnus comme *valore* et *menù*.<sup>26</sup>

La difficulté peut provenir en revanche de la capacité individuelle à

<sup>24</sup> Les taux de transfert d'identification sont de 70%, à partir du vocabulaire de base du français (L1) vers l'anglais (L2), et de 55% à partir du vocabulaire de base de l'anglais (L1) vers le français (L2) (Meissner 1989 cité par Meissner 2008). Outre les décalages dus à l'orientation de l'apprentissage linguistique, ces chiffres font apparaître l'existence d'un taux minimum de 55% de mots intercompréhensibles entre les deux langues.

<sup>25</sup> L'image du crible phonologique est proposée par Troubetzkoy en 1939, en développement de l'idée, formulée en 1931 par Polivanov, qu'il existe une «surdité» aux sons de la langue étrangère imputable à l'influence de la langue maternelle sur la perception. Le crible phonologique est le processus selon lequel les phonèmes étrangers au système de la langue maternelle du sujet, sont perçus par lui comme les phonèmes les plus proches en termes de traits phonologiques de sa langue.

<sup>26</sup> Dans le même article, l'auteur mentionne toutefois certains cas où ce même mécanisme d'assimilation vocalique produit des erreurs. En reconnaissance de mots isolés, elle donne l'exemple de 'horreur' (*orrere*) reconnu comme *orario* ('horaire'). À mon sens, cet exemple

mobiliser les savoirs et les ressources, à dominer ses réticences, lors de l'immersion dans un document sonore pur. On sait en effet, que le risque d'abandon est grand, car

ne pas comprendre un fragment de l'énoncé peut créer un effet de blocage du processus de compréhension pour les éléments suivants, même si ceux-ci apparaissent transparents du point de vue interlinguistique. (Hédiard 1997)

Proposer une tâche d'écoute dirigée et sélective dès le premier contact avec le document sonore (cf. § 4, A) est le moyen que j'ai choisi pour limiter le risque de découragement ou le scepticisme excessif et entraîner progressivement à l'écoute et à la perception. Un questionnaire est proposé aux étudiants, les consignes générales sont données oralement en français, puis par écrit dans les deux langues. Les questions spécifiques et les réponses proposées sont formulées en italien (réponses correctes, incorrectes, distracteurs). Nous commençons par les noms représentant des réalités supposées connues d'un étudiant d'économie et prévisibles dans le genre textuel sélectionné. Les étudiants sont invités à reconnaître, dans l'ordre les toponymes (pays, régions, villes, fleuves le cas échéant), noms de lieux construits (monuments, édifices connus); les noms propres de personnages publics, les sigles et noms des institutions (y compris des sigles et acronymes: TGV, ONG, ONU, FMI, SMIG, etc.), les données numériques dans leur contexte sémantiquement fonctionnel (date, pourcentage, durée, vitesse, etc.).<sup>27</sup> Au tout début, la mise en commun des résultats s'effectue après chaque question. Ce choix des mots transparents est stratégique: les mots à fort contenu encyclopédique s'imposent car ils fournissent immédiatement un cadre spatial et informationnel clairement identifiable. Contrairement à certaines hypothèses, la reconnaissance des noms propres de personnes et toponymes ne pose pas de difficulté majeure.<sup>28</sup> La tâche évolue donc très vite vers l'entraînement à la reconnaissance de noms mais aussi de syntagmes sémantiquement et

fournit une évidence empirique forte en faveur d'une méthodologie de l'intercompréhension qui accorde une place importante aux unités de la morphologie et à la notion de structure.

27 Consigne générale: «Écoute et reconnais les noms propres de pays, de régions, d'institutions, de personnes, etc. Écoute le document sonore (lien audio) et réponds aux questions». A. *Indica con precisione i paesi o regioni nominati nel servizio (14 risposte a scelta)*; B. *Indica con precisione le città nominate nel servizio (16 risposte a scelta)*; C. *Indica con precisione i nomi o sigle che indicano un'azienda o società (12 risposte a scelta)*; D. *Nel servizio sono indicati quattro dati numerici; due percentuali e due durate. Quali sono? (18 risposte a scelta)*

28 Il n'en va pas de même pour les noms propres d'entités artistiques ou mythologiques apparus dans certaines formulations comme 'le David européen', 'le Goliath européen', 'la Vénus de Milo', 'la cour du Sphinx', etc.

morphologiquement apparentés qui intègrent les dérivés ou composés de toponymes [déterminant + N + adjectif de Nlieu] qui sont fréquents dans les reportages. La tâche d'écoute ciblée incorpore donc d'emblée les dimensions morphologique et syntaxique.

Dès que l'activité d'exploration sélective de l'oral a épuisé le sens accessible à partir de la seule chaîne sonore, l'alternance oral/écrit est introduite (cf. § 4, C). Elle permet de reconnaître les formes qui ne sont reconnaissables que grâce à l'intermédiation de leur image graphique. Ces mots congénères hétérophones offrent l'occasion de «créer des **liens entre représentations orthographiques et représentations phonologiques** au sein de la **mémoire lexicale**». (Hédiard 1997, 154; souligné par l'Auteur). Ils permettent également de découvrir et de consolider les règles de correspondance phonogrammatiques «étrangères», telles que les di- et tri-grammes des voyelles phoniques (/o/ **augmente**, /u/ et /wa/ **vouloir**, /ɛ̃/ **maintenir**, etc.); la prononciation de certaines syllabes (**ci**: [si]/[tʃi]; **sche**: [ʃe]/[skɛ]; **sce**: [sɛ]/[ʃɛ]) qui font écran à la reconnaissance orale des congénères homographes hétérophones (*cinéma/cinema*, *schéma/schema*, *scène/scena*), ou la conservation des graphies étymologiques pour les homophones d'origine grecque (*thèse*, *synthétique*, *amphibie*, etc.), mais aussi les graphies particulières sources de complexité en lecture (*chiffre*, *charge*, *change*, etc.). Cette attention particulière portée alternativement aux représentations orale et écrite des congénères est utile pour la construction des savoirs conscients sur la langue qui sont susceptibles de faire progresser l'étudiant dans ses capacités d'intercompréhension. Elle permet aussi de faire apparaître le rôle crucial de la mémoire visuelle dans les processus d'apprentissage de la prononciation du français.

Mais une fois dépassés les écueils concernant les paramètres individuels ou la reconnaissance des congénères, en quoi la transparence des mots isolés nous permet-elle de prévoir qu'ils seront reconnus dans le flux de la chaîne sonore? Nous savons en effet que l'organisation syllabique de l'oral est différente de celle de l'écrit, qui se structure en mots typographiques. Les phénomènes de liaison et d'enchaînement rendent difficile la segmentation en mots car ils provoquent l'effacement de leurs frontières. On peut donc faire l'hypothèse que la reconnaissance orale du lexique, même transparent, dépendra, entre autres compétences, de la capacité à localiser et reconnaître les phénomènes de liage des mots au sein de l'unité prosodique.

Le lexique des noms propres fournit des ressources pour sensibiliser au phénomène. La liaison est présente au sein même de certains noms propres composés - *Nations-Unies*, *Champs-Élysées*, *Arts-et-Métiers*, etc. - ce qui peut constituer une première approche cohérente pour comprendre la fonction et le fonctionnement de ce principe de liage phonétique. Pour l'appréhender complètement, c'est-à-dire dans sa dimension grammaticale effective, il faut ensuite stimuler la perception par l'écoute

sélective d'unités plus larges que le mot et la syllabe, à savoir le syntagme et la phrase (cf. Blanche-Benveniste 2009, 23, hypothèse b).

Lorsque l'écoute seule ne permet pas d'aller plus loin, la façon la plus naturelle pour faire apparaître ces regroupements cohérents et soudés par l'oral, est de proposer une transcription qui induise la comparaison terme à terme des unités prosodiques et de leurs correspondants graphiques.

#### 4.3 ... pour aller vers les grammaires de l'oral et de l'écrit

Quand l'objectif pédagogique, pour les raisons interlinguistiques que nous avons évoquées, est de

**far discendere dalla realtà fonetica** [della] lingua, e cioè **dalla dimensione eminentemente orale** e comunicativa, **la struttura di questa lingua** e dunque i suoi funzionamenti e le sue regole (Agestri 2001, 10; souligné par l'Auteur)

il est impératif d'abandonner le point de vue de la grammaire de l'écrit.

Les unités structurantes de l'oral ne coïncident pas avec les unités structurantes de l'écrit, et l'unité de sens de l'oral n'est pas le mot. Même s'il arrive qu'un mot puisse recouvrir un énoncé oral autonome (*Rien. Zut! Demain? Mystère*, etc.) le plus souvent, les unités élémentaires de l'oral sont des regroupements d'informations organisés, de sorte que le flux linéaire de la parole dans le temps soit interprétable. La prosodie imprime une structure mélodique et rythmique aux formes de la chaîne parlée et ce sont les variations de hauteur, de durée, d'intensité des sons verbaux qui délimitent les unités prosodiques. Celles-ci constituent les unités de sens de l'oral, c'est-à-dire les segments qui s'imposent à la perception du sujet en train d'écouter la langue peu connue.

Pour que le passage du message oral à sa transcription écrite soit utile à la compréhension du sens, puis des phénomènes, il faut qu'il soit cohérent. C'est-à-dire qu'il assure une continuité entre ce que le sujet entend prononcer et ce qu'il voit écrit. Il convient alors de proposer une entrée dans l'écrit qui facilite ce passage, c'est-à-dire qui respecte la logique des unités de la structure de l'oral. L'objectif étant d'aller plus loin dans la compréhension grâce à une représentation graphique, il faut faire en sorte que celle-ci facilite la mise en correspondance des unités prosodiques et des groupes de mots constitutifs de ces groupes cohérents du point de vue informationnel. Le fait de visualiser les unités prosodiques par une disposition du texte en versets, une ligne correspondant à un groupe mélodique et rythmique, comme dans les genres poétiques ou à fonction incantatoire, rend la lecture du texte plus facile que la représentation

classique en lignes continues (Blanche-Benveniste 2008, 2004).<sup>29</sup> De petits aménagements typographiques peuvent être ajoutés pour faciliter par l’alignement la reconnaissance d’une organisation syntaxique sous-jacente:

On l’appelle **l’accord** «ciel ouvert»  
**accord** entre l’Union Européenne et les Etats-Unis  
**il** offre plus de possibilités aux compagnies  
pour traverser directement l’Atlantique

Un accord qui pourrait **faire baisser** les prix  
et sûrement **attirer** de nouveaux passagers dans les  
avions moins d’escales des vols directs

Pour arriver à cet accord  
entre Bruxelles et Washington  
il a fallu quatre ans de discussions  
et c’est vraiment important  
puisque **ces vols** au-dessus de l’Atlantique  
eh bien, **ils** pèsent très lourd  
**ils** représentent soixante pour cent du trafic mondial

Un relevé des phénomènes de liage des mots les uns aux autres avec resyllabation et production ou non d’un nouveau phonème intermédiaire, donne des regroupements de taille et de nature différente.

ciel ouvert  
il offre  
pour arriver à cet accord  
les États-Unis  
dans les avions  
un accord  
quatre ans

L’objectif pédagogique de cette comparaison est d’attirer l’attention sur ces phénomènes, qui ne sont pas codés dans la langue écrite et nécessitent un apprentissage conscient. La conscience des mécanismes de liage, de

---

29 C. Blanche-Benveniste rappelle certaines pratiques concernant la disposition graphique des textes développée au cours de l’histoire en relation étroite avec l’oralité, à des fins pédagogiques, rhétoriques ou poétiques. Elle évoque la redécouverte récente et l’informatisation d’une technique ancienne de découpage du texte, mise au point pour aider les lecteurs à en identifier la structure. Cette disposition du texte en lignes brèves selon le sens, dite *per cola et commata*, était pratiquée dans l’antiquité grecque et latine afin de faciliter la lecture des textes de prose. Redécouverte par Saint-Jérôme, elle fut utilisée pour faciliter la lecture à voix haute et la fixation de l’interprétation des textes chrétiens.

leur fonction grammaticale et de leurs conséquences sur les difficultés de segmentation en mots, fait partie de l'outillage nécessaire pour réappréhender la perception de l'oral avec plus de chances de succès.

Le texte offre par ailleurs l'occasion de remarquer l'existence d'un autre phénomène de liage, familier aux italophones, l'élision, qui, contrairement à la liaison et à l'enchaînement, fait l'objet d'une notation graphique en français. Dans l'exemple qui suit, il coexiste avec la chute du e muet final qui provoque la prononciation fortement marquée d'un double [l]:

*On l'appelle l'accord...* [õ-la-peɛl-la-kõR]

La distribution de ces phénomènes peut susciter une réflexion guidée concernant leur fonction informative des manifestations du liage du point de vue grammatical. Le guidage peut consister par exemple à stimuler des inférences de type morphosyntaxique (dans leur versant graphique et phonique) par la mise en relation d'éléments qui favorisent le raisonnement sur les structures syllabiques: ð

*l'accord*  
les avions

*il offre*  
ils pèsent

La question de l'expression du pluriel nominal et verbal à l'oral en découle naturellement, à partir des ressources du texte:

<i>les prix</i>	[le-'pri]	
<i>des vols directs</i>	[de-võl-di-'rekt]	vs un <u>accord</u>
<i>ces vols</i>	[se-'võl]	vs cet <u>accord</u>
<i>quatre ans de discussions</i>	[ka-'tã-dø-dis-ky-'sjõ]	

La finesse du travail de découverte grammaticale dépend de la nature des observations et des réflexions manifestées par le groupe. Il ne s'agit nullement pour l'enseignant de présenter un traité de morphosyntaxe comparée de l'oral et de l'écrit, mais plus concrètement, de provoquer pas à pas l'identification progressive des mécanismes, pour aider les étudiants à apprendre à les reconnaître – donc à les connaître – et à en tenir compte.

Ce type d'exploration active des aspects phonogrammatiques de la syntaxe n'advient généralement que lorsque la compréhension du thème général du texte est jugée satisfaisante. La compréhension est évaluée par la reformulation en italien. À cet égard, dans l'exemple donné, il reste encore quelques zones incomprises après l'écoute et la lecture simultanée, et après avoir sollicité les connaissances du groupe. La stimulation des infé-

rences basées sur la connaissance encyclopédique du thème, sur l'observation des réseaux lexicaux aide les étudiants à «deviner» le sens des mots qui restent opaques (*ouvert, moins, prix, baisser, hausse, au-dessus, dans, jusqu'à présent*). À partir de l'organisation des éléments d'information, le groupe formule des hypothèses sur le sens des mots du lexique logique (*puisque, etc.*). Parmi les expériences qui ont marqué les esprits, signalons la révélation du sens de 'cinquante cinq pour cent sur cinq ans', expression quantitative immédiatement reconnue graphiquement dont l'opacité sonore (six voyelles nasales sur huit syllabes phoniques) confrontée à sa transparence graphique a été sujette à grande discussion.

## **5 Conclusion**

L'expérience conforte dans l'idée qu'il est pédagogiquement profitable, pour des étudiants italophones, d'entrer dans l'apprentissage du français par une approche d'intercompréhension orale, en exploitant les ressemblances pour mieux développer, de manière systématique, des connaissances de base fondamentales sur le rapport qui régit les fonctionnements phonogrammatiques et morphosyntaxiques du français oral et écrit, qui sont déterminants pour la prononciation.

En permettant l'acquisition rapide par transfert d'un patrimoine lexical commun aux deux langues, l'approche en IC orale, puis écrite, rassure les étudiants et permet d'aborder, très rapidement, au moyen de certains aménagements du texte graphique, des questions cruciales de grammaire qui vont les aider à mieux comprendre la fonction des mécanismes de liage par liaison et enchaînement qui président à l'organisation de l'oral, afin de mieux les percevoir.

Comme nous l'avons souligné, ces questions grammaticales de première importance pour la consolidation de stratégies utiles dans une perspective d'IC quand elle est mise au service des apprentissages linguistiques, concernent la double facette orale et écrite de la représentation du nombre, du genre, de la catégorie syntaxique des noms et des verbes à base lexicale commune. Elles sont étroitement liées au régime 'soustractif' propre à la grammaire du français oral, et elles fondent les règles grammaticales qui gouvernent l'alternance entre consonnes finales muettes et consonnes prononcées. Pour enrichir et affiner la phase pré-didactique de conception d'une progression dans la grammaire de l'oral, il conviendrait d'identifier les facteurs qui facilitent ou entravent la perception/compréhension du genre, du nombre et de la personne, dans des contextes (mots composés, syntagmes, phrases) définis selon des dimensions appropriées, tant d'un point de vue cognitivo-perceptif (nombre de syllabes 'élaborables') que d'un point de vue linguistique (périmètre sonore pertinent pour accéder à l'information sémantique), en partant toujours d'un oral facilitant.

Au cours de notre pratique, nous avons pu constater que, pour un adulte italoophone débutant qui fait l'expérience d'une bonne compréhension des contenus transmis par le lexique, l'entrée dans le français par l'oral présente le risque d'introduire un brouillage des catégories morphosyntaxiques, comme si tout ce qui ne se prononçait pas n'existait pas, pouvait être ignoré ou confondu. Par conséquent, pour que la méthodologie de l'intercompréhension orale, puis écrite, prépare à tous les aspects de l'apprentissage du FLE, il est essentiel de guider l'étudiant vers une prise de conscience métalinguistique et métacognitive fine: en français, de nombreux phénomènes grammaticaux sont inaudibles déformés ou unifiés par l'oral; toute la partie «alphabétique» de la grammaire doit être apprise sciemment. Pour ce faire, il est utile, parallèlement à l'intercompréhension des contenus, d'entraîner l'étudiant à la reconnaissance des structures morphologiques d'une part, et à la mémorisation «phono-idéographique» de certains morphèmes flexionnels (véritables faisceaux de traits grammaticaux) d'autre part. Les deux exemples cités ci-après illustrent clairement l'utilité de ces stratégies.

1) La classe des adjectifs de type IT: *-ale*/FR: *-al /-el* très fréquents et sémantiquement transparents est morphosyntaxiquement très opaque. La présomption de transparence créée par la ressemblance interlinguistique n'aide pas à percevoir et organiser les correspondances du marquage du genre et du nombre entre l'oral et l'écrit:

IT (épïcène) 2 formes:           FR: 3 formes phoniques/8 formes graphiques

<b>[ale]</b> [nattsio'nale] -ALE [perso'nale]	<b>[al]</b> [nasjo'nal]           -AL, -ALE, -ALES
<b>[ali]</b> [nattsio'nali] -ALI [perso'nali]	<b>[el]</b> [perso'nɛl] -EL, -ELS, -ELLE, -ELLES
	<b>[o]</b> [nasjo'no]           -AUX (cf. <i>supra</i> )

L'analyse comparée de la structure de ces mots italiens et français dans leur versant sonore et graphique permet d'introduire des considérations d'ordre métacognitif sur l'acquisition de la morphologie: la compréhension du sens lexical de ces adjectifs est facile à l'oral et à l'écrit, la compréhension du genre et du nombre est difficile à l'oral et plus facile à l'écrit, l'acquisition du pluriel irrégulier en [o] en production est très difficile, de même que l'acquisition du deuxième paradigme dérivationnel en -EL car il doit être appris systématiquement sans qu'une règle précise seconde le travail de mémorisation. Quant à la maîtrise flexionnelle des formes de l'écrit (qui fait partie des apprentissages de FLE), on peut supposer qu'elle prendra beaucoup de temps puisque l'italophone passe d'un unique paradigme flexionnel - à 2 formes orales/écrites parfaitement isomorphes en phonie et graphie - à un double paradigme flexionnel à 3 formes pho-

niques [al] (trivalent), [ɛl] (quadrivalent), [o] (monovalent) et 8 formes graphiques distinctes.

2) Certaines entités phoniques et graphiques de très haute fréquence en français assurent de multiples fonctions morphologiques: elles sont grammaticalement polysémiques dans l'une ou l'autre des deux modalités de leur actualisation.

- En français oral, les phonèmes /e/ et /ɛ/ ont à eux seuls une fréquence d'emploi de 10,5%, (Catach [1980] 1995; Wioland 1985), c'est-à-dire que l'ensemble de leurs occurrences dépassent celles de la voyelle /a/ la plus fréquente du français (8%). Ces chiffres s'expliquent en partie par le statut morphologique de ces phonèmes lorsqu'ils apparaissent en syllabe finale de mot polysyllabique, à savoir dans le marquage de la flexion:

/e/: -é, -ée, -és, -ées, -er, -ez  
/ɛ/: -ai, -ais, -ait, -aient,

L'archiphonème /E/,<sup>30</sup> pourtant très familier en italien, devient un leurre redoutable puisqu'il représente en français l'unique image sonore de dix sens grammaticaux distincts.

- En français écrit, le trigramme -ENT<sup>31</sup> est l'un des plus fréquents. Or, son contexte d'apparition en position finale de mot ne suffit pas pour inférer sa réalisation phonique puisque sa prononciation dépend de son statut morphologique. Selon la structure dans laquelle il s'inscrit, on peut distinguer trois catégories de réalisation phonique correspondant à des structures morphologiques distinctes:

<i>le vent, souvent, un parent, rapidement, le parlement</i>	[ã]
<i>elle vient, il détient, il convient de...</i>	[Ĕ]
<i>ils achètent, elles viennent, ils bénéficient, ils avaient</i>	∅

Ces deux exemples soulignent l'indissociabilité des grammaires orale et écrite du français et le rôle complémentaire que jouent les modalités perceptives sonore et graphique dans la construction des savoirs grammaticaux. Lorsqu'on s'adresse à des étudiants italophones conditionnés par des habitudes cognitives fondées sur la transparence, il est évident

<sup>30</sup> Le concept d'archiphonème permet de regrouper sous une unique représentation abstraite l'ensemble des réalisations des phonèmes /e/ et /ɛ/ dont la différenciation - basée sur le degré d'aperture - n'est pas ne pas toujours possible dans le contexte de la parole.

<sup>31</sup> Sur un corpus de français de 100.000 lettres, le trigramme -ENT est le plus fréquent et il apparaît 900 fois. Cf. «Analyse des fréquences en français», URL <http://www.apprendre-en-ligne.net/crypto/stat/francais.html> (2014-06-24).

que l'identification de ces mécanismes doit faire partie des objectifs prioritaires pour le pédagogue-enseignant de français. La méthodologie de l'intercompréhension orale, telle que nous l'avons introduite dans la progression (rappelons que la prononciation est un objectif à moyen terme), nous a permis indirectement de sensibiliser très tôt à ces connaissances métalinguistiques, par le biais d'un parcours de découverte orienté. Certes l'élaboration des savoirs grammaticaux et des compétences perceptives est lente, car elle est globale – les faits grammaticaux sont toujours actualisés dans leur contexte authentique – et qu'il faut agir à contre courant des automatismes. Mais la pratique récursive de tâches diversifiées qui entraînent la perception, sollicitent l'attention sur les faits linguistiques et facilitent la généralisation des observations, dans l'une puis l'autre modalité, offre un terrain propice à la mémorisation sonore et visuelle des phénomènes.

Amener à l'apprentissage du français par l'intercompréhension orale, puis écrite, en alternance et selon le protocole présenté, consiste à mettre en œuvre une pédagogie de l'enseignement des langues, c'est-à-dire, un «ensemble de(s) méthodes dont l'objet est d'assurer l'adaptation réciproque d'un contenu de formation et des individus à former» (*Trésor de la langue française*, s.v. «pédagogie»). Il s'agit d'une sorte d'ingénierie didactique raisonnée, flexible et ouverte, fondée sur un ensemble de besoins et de contraintes initiales clairement identifiés, centrée sur l'autonomisation de l'apprenant (aussi bien du point de vue cognitif que technique) qui part de la spontanéité de mécanismes naturels tout en lui en faisant découvrir leur champ d'applicabilité, leurs limites et les autres voies possibles. L'expérience m'a enseigné qu'une approche de la complexité présentée sous l'angle de la facilité, peut être stimulante et motivante pour des étudiants non linguistes et curieux, lorsqu'ils sont guidés dans l'exploration et la découverte de la langue authentique avec pour seule consigne initiale d'apprendre à la comprendre.

## Bibliographie

- Agresti, Giovanni (2001). «Fonetica, filo rosso dell'insegnamento del francese tra scuola e università», Levy, Danielle (a cura di), *I nuovi laboratori della formazione degli insegnanti di lingue: aperture disciplinari e metodologiche, Dossiers e strumenti*, 7-15.
- Baqué, Lorraine; Estrada, Marta (1999). «L'intercompréhension orale ena tre langues romanes». *Diálogos Hispánicos*, 23, 269-81.
- Blanche-Benveniste, Claire (2004). «Aménagements progressifs de la syntaxe». Castagne, Eric (éd.), *Intercompréhension et inférences = Actes du colloque international EuroSem. Premières journées internationales sur l'InterCompréhension Européenne* (Reims, 2003). Reims: Presses universitaires de Reims, 41-75. Collection InterCompréhension Européenne 1.
- Blanche-Benveniste, Claire (2007). «Corpus de langue parlée et description grammaticale de la langue». *Langage et société*, 121-122, 129-41.
- Blanche-Benveniste, Claire (2008). «Les unités de langue écrite et de langue parlée». Bilger, Mireille (éd.), *Données orales. Les enjeux de la transcription*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme: Perpignan, 192-216. Cahiers de l'Université de Perpignan 37.
- Blanche-Benveniste, Claire (2009). «Suggestions de recherches à mener pour entraîner la perception orale d'une langue romane à d'autres». Jamet 2009, 19-32.
- Blanche-Benveniste, Claire; Chervel, André [1968] (1978). *L'orthographe*. Nouvelle édition augmentée. Paris: Maspéro.
- Bonvino, Elisabetta; Caddéo, Sandrine (2007). «Intercompréhension à l'oral: où en est la recherche?». Capucho Filomena; Martins, Adriana; Degache, Christian; Tost, Manuel (eds.), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 386-94.
- Buben, Vladimir (1935). *Influence de l'orthographe sur la prononciation du français*. Paris: Droz.
- Caddéo, Sandrine; Jamet, Marie-Christine (2013). *Intercompréhension, une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Capucho, Filomena (2013). «L'intercompréhension en action» [online]. *Repères - DoRif*, 4, *Quel plurilinguisme pour quel environnement professionnel multilingue? / Quale plurilinguismo per quale ambito lavorativo multilingue?* URL [http://www.dorif.it/ezone/ezone\\_articles.php?art\\_id=144](http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?art_id=144) (2016-10-26).
- Catach, Nina [1980] (1995). *L'orthographe française. Traité théorique et pratique, avec des travaux d'application et leurs corrigés*. 3ème ed. Paris: Nathan.
- Chevrot, Jean-Pierre; Malderez, Isabelle (1999). «L'effet Buben: de la linguistique diachronique à l'approche cognitive (et retour)». *Langue française*, 124(1), 104-25.

- Clerc, Monique (1999). «La compréhension de l'oral en langue voisine. Espagnol pour francophones: analyse des erreurs et conséquences méthodologiques». *Les langues modernes*, 2, 48-58.
- Escoubas-Benveniste, Marie-Pierre (2013). «Former des adultes impliqués dans des collaborations transnationales à l'intercompréhension des langues romanes: le projet PREFIC». Agresti, Giovanni; Schiavone, Cristina (éds.), *Actes du colloque Professions, opérateurs et acteurs de la diversité linguistique* (Teramo, 19-21 mai 2011). Teramo: Aracne Editrice, 297-314. Coll. Diritti linguistici.
- Escudé, Pierre (2010). «Origine et contexte d'apparition du terme intercompréhension dans sa première attestation (1913) chez le linguiste Jules Ronjat (1864-1925)». Ferrão Tavares, Clara; Ollivier, Christian (éds.), *O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*. Dossier de: *Redinter-Intercompreensão*, 1, 103-24.
- Hédiard, Marie (1997). «Représentation orale et écrite du signifiant dans la compréhension du français: expériences menées auprès d'un public italoophone». Maillard, Michel; Dabène, Louise (éds.), *Lidil*, vol. 14, *Vers une métalangue sans frontières?*, 145-54.
- Jaffré, Jean-Pierre (2003). «La linguistique et la lecture-écriture: de la conscience phonologique à la variable 'orthographe'». *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 37-49.
- Jamet, Marie-Christine (2005). «L'intercompréhension orale entre langues voisines: réelle possibilité ou illusion?». Borg, Serge; Drissi, Mehdi (éds.), *Approches pédagogiques et instruments didactiques pour le plurilinguisme*, 61-8. Synergies Italie 2.
- Jamet, Marie-Christine (2007). *À l'écoute du français. La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Jamet, Marie-Christine (a cura di) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*. Venezia: Libreria Cafoscarina editrice.
- Laks, Bernard (2005). «La liaison et l'illusion». Chevrot, Jean-Pierre; Fayol, Michel; Laks, Bernard (éds.), *Langages*, 39(158), 101-25.
- Leon, Pierre-Roger [1966] (2005). *Prononciation du français standard: aide-mémoire d'orthoépée à l'usage des étudiants étrangers*. Paris: Didier.
- Martin, Eric (2012). «Les tests de compréhension orale spontanée: portée et limites d'une nouvelle modalité» [online]. *Compétences, corpus, intégration = Actes de Colloque IC 2012* (Grenoble, 21-23 juin 2012). URL <http://ic2012.u-grenoble3.fr/0penConf/papers/64.pdf> (2016-10-22).
- Meissner, Franz-Joseph (2008). «Que peut apporter la didactique de l'intercompréhension aux systèmes éducatifs européens?» [online]. *Les langues modernes*, 1, 15-24. URL <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1604> (2016-10-26).

- Murillo, Julio (2009). «Paramétrisation verbo-tonale de l'intercompréhension. L'exemple du français et de l'espagnol». *Jamet 2009*, 49-76.
- Polivanov, Evgenij Dmitrievic (1931). «La perception des sons d'une langue étrangère». *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 4, 79-96.
- Troubetzkoy, Nicolai [1939] (1967). *Principes de phonologie*. 2ème éd. Paris: Klincksieck.
- Wioland, François (1985). *Les structures syllabiques du français*. Genève: Slatkine-Champion.