

La compréhension de l'oral en langue voisine. Espagnol pour francophones : analyse d'erreurs et conséquences méthodologiques

par Monique Clerc

PRAG d'espagnol

UFR THT - LEA - Université de Savoie

48

Quand j'étais enseignante en collège je posais toujours à mes élèves débutants, la question traditionnelle : « pourquoi avez-vous choisi d'apprendre l'espagnol ? ». Invariablement une des réponses qui m'était donnée était : « l'espagnol c'est facile, l'allemand c'est difficile ! ». Et je dois dire que je n'ai longtemps considéré que le côté négatif de ce jugement (moins de travail pour apprendre, pas besoin de rigueur, etc). Puis au fil des années, j'ai eu parmi les apprenants d'espagnol des élèves lusophones qui, pour diverses raisons, avaient choisi d'apprendre cette langue. Il était évident qu'en cours ils comprenaient plus rapidement que les élèves uniquement francophones et comme je connaissais la langue portugaise, j'en profitais pour leur donner quelques « passerelles interlangues ». Par exemple, je leur expliquais que les mots commençant par **ch** en portugais commencent par **ll** en espagnol la plupart du temps (portugais : **chuva**, **chamar** - espagnol : **lluvia**, **llamar** - français : pluie, appeler)

En outre j'ai eu souvent l'occasion de faire du tourisme en Italie et je me suis vite aperçue que, grâce à la connaissance de l'espagnol et du portugais je pouvais comprendre beaucoup de choses. Et je pouvais comprendre, non pas parce que les mots étaient strictement identiques mais parce que, spontanément je mettais en oeuvre entre autre,

des stratégies de « passerelles » phonétiques, lexicales et grammaticales entre les quatre langues (français, espagnol, portugais et italien)

Pourtant, l'enseignement d'une langue voisine (espagnol pour francophone par exemple) se fait encore trop souvent sous l'angle de la différence entre la langue source et la langue cible et on n'utilise pas assez cette parenté qui existe entre les deux. Pourquoi ne pas se pencher alors sur cette romanophonie qui nous unit afin d'en tirer le meilleur parti et de rendre l'apprentissage / acquisition plus rapide et plus efficace ?

Par ailleurs, la connaissance d'une langue étrangère quelle qu'elle soit, s'envisage la plupart du temps sous une forme « maximaliste » c'est-à-dire qu'elle suppose la maîtrise des quatre compétences : compréhension de l'écrit et de l'oral et expression écrite et orale. Mais curieusement on observe qu'au cours de l'apprentissage / acquisition d'une langue étrangère, on n'accorde généralement pas la même importance à ces quatre compétences. En effet, la compréhension de l'oral est souvent sacrifiée ou lorsqu'elle est présente elle se fait par le biais de l'écrit. En fait, la compréhension de l'oral est sentie comme un passage obligé avant la production mais il ne s'agit pas vraiment d'apprendre à comprendre, sans doute parce qu'on a encore peu d'éléments sur les stratégies de compréhension de l'oral.

Or, lorsqu'il s'agit de communiquer en langues voisines, les locuteurs de langue romane sont particulièrement privilégiés puisque leurs langues possèdent un certain nombre de traits communs qui, dans bien des cas leur permettent spontanément de pratiquer « l'échange plurilingue » envisagé par Calvet (cf. bibliographie), à savoir parler leur langue et comprendre celle de l'autre sans jamais l'avoir étudiée. Dans ces conditions, pourquoi ne pas tenter de développer ce type d'intercompréhension en cherchant à faire acquérir une maîtrise partielle de ces langues, autrement dit les seules compétences de compréhension ? Cela leur donnerait ainsi la possibilité de communiquer « plus justement ». De plus, en France, nombreux sont ceux qui ont étudié une langue romane pendant leur scolarité. Pourquoi ne pas leur offrir la possibilité de faire « fructifier ce capital » en leur donnant les moyens de connaître une autre langue romane ? C'est dans cette perspective qu'a été lancé, en janvier 1992, sur l'initiative de L. Dabène, le programme de recherche Galatea.

Le programme de recherche Galatea

L'équipe Galatea est constituée de chercheurs d'Espagne (*Université Complutense de Madrid, Université Autonome de Barcelone, Université d'Oviedo*), du Portugal (*Université d'Aveiro*), d'Italie (*Centro di Ricerca e di Documentazione per la Didattica della Lingua Francese nell'Università Italiana, Do.Ri.F., Roma*), de France (équipe coordinatrice : *Centre de Didactique des Langues de l'Université Stendhal*) et une collaboration étroite est maintenue avec l'équipe *Linguasur* qui travaille sur un projet similaire en Amérique du sud et en particulier au Chili.

Ce programme a pour objectif de mettre à profit une réalité linguistique peu exploitée systématiquement du point de vue didactique jusqu'à présent, à savoir la proximité typologique des langues. Il propose une maîtrise partielle de la langue cible et s'attache à développer les compétences de compréhension. Pour ce faire, il offre une démarche méthodologique et du matériel pédagogique multimédia pour l'apprentissage par compétences dissociées.

Dans le cadre du développement de la compréhension de l'écrit, comme première étape, l'équipe a étudié les processus et stratégies empiriques de construction du sens de locuteurs romanophones confrontés à des textes en langue voisine inconnue d'eux. Pour ce faire, elle a élaboré un protocole de recueil de données afin d'inventorier les difficultés réelles et potentielles auxquelles se heurte leur construction du sens. Dans une deuxième étape, l'équipe a procédé à une analyse contrastive des couples de langue pour repérer les zones de la langue cible susceptibles de constituer des obstacles à la compréhension. Dans une troisième étape, elle a expérimenté auprès des publics concernés (par exemple, pour l'équipe de l'IDILEM, Grenoble 3, des étudiants ou jeunes professionnels des carrières scientifiques et commerciales) des modules mis au point « sur papier » afin de confronter les résultats et hypothèses issues des deux premières étapes et de déterminer avec précision les options méthodologiques à retenir.

Ces analyses préalables ont permis d'élaborer du matériel pédagogique qui a recours aux moyens de l'informatique et du multimédia afin d'inciter l'apprenant, à découvrir l'inconnu (tant linguistique que culturel), de façon systématique et active. Dans ce but, celui-ci se voit proposé un réseau hypertexte d'aides textuelles, sonores et iconographiques, pour accéder au sens du document. Il peut ainsi exploiter de façon optimale son savoir acquis en situation formelle ou informelle.

Dans le cadre du développement de la compréhension de l'oral, sur lequel deux équipes travaillent (Grenoble 3 et l'Université Autonome de Barcelone), il s'est avéré nécessaire, comme pour l'écrit, d'élaborer un protocole de recueil de données avant de commencer à concevoir des modules pédagogiques expérimentaux.

Quelques considérations théoriques sur la compréhension de l'oral, nécessaires à l'élaboration du protocole

Les auteurs de *La compréhension orale* (cf. bibliographie) inventorient tout d'abord les différents modèles de compréhension orale en langue maternelle pour en conclure que « les processus de compréhension demeurent fort complexes ». Néanmoins, on peut dire que le processus de compréhension passe par un décodage auditif (perception des sons, segmentation du signal sonore en mots et énoncés), puis par un encodage qui

consiste à attribuer un sens aux mots et énoncés et par une évaluation du message et son analyse critique à partir d'inférences. Et les éléments qui jouent un grand rôle dans ce processus sont la mémoire, l'attention, les qualités de l'auditeur et ses connaissances antérieures. En outre, la compréhension est un processus « non seulement récursif mais également interactif entre le message et le locuteur ».

Ensuite ils présentent les deux principaux modèles existant en langue étrangère :

- celui de Nagle et Sanders (1986) qui est un modèle séquentiel, non linéaire avec retours en arrière. Il illustre des démarches ascendantes (message → auditeur) et descendantes (auditeur → message) où l'auditeur fait appel à l'apport langagier, à ses connaissances et à son expérience pour construire du sens.
- celui de Lhote (1995) qui est un modèle dit « paysagiste » (chaque langue a ses propres paysages sonores). L'écoute active met en oeuvre trois fonctions : l'*ancrage* (l'auditeur sélectionne et arrête son attention sur certains éléments), le *repérage* (l'auditeur formule des hypothèses qu'il valide par rapport aux sons et à l'intonation, au sens du message et à ses connaissances antérieures) et le *déclenchement* (résultat de la mise en oeuvre des fonctions d'*encrage* et *repérage*). Il en résulte une compréhension juste ou erronée du message selon les capacités de l'auditeur à équilibrer les deux premières fonctions.

Protocole de recueil de données de l'oral (élaboré par des membres de l'équipe de Grenoble) sur un document audio

Celui-ci doit permettre d'observer des sujets dont la langue source est le français, en situation d'écoute et de décodage d'un document audio en langue romane inconnue, en l'occurrence l'espagnol.

• Le choix du document sonore

Il doit répondre à un certain nombre de critères :

• critères textuels et paratextuels :

un document authentique (information ou publicité radiophoniques, annonce dans un lieu public, message téléphonique ...), présentant une unité thématique, dont la source sonore et l'enregistrement doivent être de bonne qualité. La durée ne doit pas dépasser une minute et le contenu doit être susceptible de motiver le public visé.

• critères discursifs :

le document peut être de type injonctif ou narratif. Dans le cas d'un fait divers, celui-ci doit être inconnu, à scénario fortement prévisible et sa chronologie doit être aussi proche que possible du déroulement réel des épisodes.

• critères linguistiques :

le pourcentage de mots jugés opaques ne doit pas dépasser 25 % et le degré de complexité morphosyntaxique doit être « raisonnable »

● critères phonétiques et extra-linguistiques :

le débit doit être raisonnable également, l'articulation satisfaisante et la segmentation unique (segmentation qui donne lieu à une seule interprétation pour un natif).

● Le déroulement des observations

Il se fait comme suit :

● phase 1

Après une écoute silencieuse et continue du document, au cours de laquelle le sujet peut prendre des notes s'il le souhaite, celui-ci dit à l'enquêteur ce qu'il a compris globalement et indique les éléments du document qui lui ont permis de construire du sens.

● phase 2

Le sujet écoute en continu ou de façon fractionnée, autant de fois qu'il le souhaite l'enregistrement. Au fur et à mesure, il dit ce qu'il comprend et comment il construit du sens.

● phase 3

Le sujet est invité à transcrire deux phrases clés qu'on lui impose mais en utilisant la graphie qu'il veut, puis à les traduire dans la mesure du possible.

● phase 4

Le sujet est invité à signaler quelles sont les difficultés rencontrées et à poser des questions pour clarifier certains doutes.

● phase 5

Le sujet est invité à donner une dernière version de ce qu'il a compris du fait divers. L'intégralité de l'entretien sera enregistré.

● phase 6

Le sujet remplit une fiche de renseignements socio-linguistiques (niveau d'études, langues parlées, apprises dans un contexte formel ou informel, etc...)

L'expérimentation du protocole

● Le document sonore

Le document sonore expérimenté est un fait divers radiophonique dont les éléments essentiels sont les suivants :

La nuit de la Saint Sylvestre, une femme de 45 ans souffrant de violentes douleurs abdominales, se présente au service des urgences de l'hôpital de Manresa (banlieue de Barcelone). Elle dit avoir eu précédemment des douleurs et que son médecin traitant avait diagnostiqué une infection rénale. En fait, elle accouche d'une petite fille, Elena, qui restera en couveuse quelques jours. Celle-ci est le troisième enfant du couple formé par Esperanza et Antonio.

● Caractéristiques des sujets

L'expérimentation a été réalisée auprès de dix-sept étudiants qui s'étaient inscrits à un cours d'espagnol débutant pour deux semestres. Ils étaient, pour la plupart, en première année d'université, excepté trois. Dix d'entre eux étaient inscrits dans une filière de langue (six en LCE anglais et quatre en LCE italien). Deux étudiants étaient inscrits en

psychologie et cinq en histoire. Ils étaient tous volontaires pour se prêter à l'expérimentation et avaient une attitude favorable à l'égard de l'espagnol. Sur ces dix-sept étudiants, seulement sept ne connaissent que le français comme langue romane. C'est pourquoi l'analyse des données recueillies a porté dans un premier temps sur eux.

Bilan de l'enquête et analyse d'erreurs

Le document sonore authentique ne présentait que peu de contextualisation, excepté ce qu'annonçait l'enquêteur à l'étudiant avant que celui-ci n'en commence l'écoute : « *vous allez écouter un fait divers radiophonique* ». Le démarrage abrupt de l'enregistrement a souvent déconcerté l'auditeur dans un premier temps, ce qui amène à penser qu'il aurait peut-être fallu laisser une partie de la nouvelle précédente ou bien introduire une musique pour laisser à l'auditeur le temps de se mettre en condition d'écoute. Le choix d'un document uniquement audio était délibéré pour ne pas complexifier l'analyse des stratégies par l'introduction d'éléments visuels.

Les entretiens, qui se sont faits de façon individuelle avec l'enquêteur, ont révélé deux cas de figures : certains étudiants arrivent bien à expliquer leur démarche et leur raisonnement alors que d'autres s'auto-censurent ce qui rend difficile l'analyse des stratégies qu'ils mettent en œuvre pour la construction du sens. Par contre, si on conduit l'entretien avec deux étudiants en même temps, comme cela s'est produit une fois, on arrive davantage à mettre en évidence ces stratégies. En effet, chacun explique à l'autre ce qu'il a compris, et quand il y a divergence, ils confrontent leurs hypothèses en expliquant comment ils sont arrivés à construire du sens.

La compréhension globale est plutôt satisfaisante car tous les étudiants identifient que le fait divers a lieu à Barcelone (**Barcelona**), qu'il s'agit d'une femme (**una mujer** associée à un prénom) qui a des douleurs abdominales (**dolores abdominales**) et souffre d'une infection urinaire (**infección de orina**) et qu'elle est conduite à l'hôpital (**hospital**). La majorité est en mesure de dire qu'on parle d'un accouchement et de problèmes, à partir du mot **bebé**. Pour arriver à construire du sens les auditeurs disent s'appuyer essentiellement sur la parenté avec le français. De façon plus occasionnelle, ils s'appuient avec plus ou moins de bonheur, sur des contacts informels avec la langue cible (voyages, chansons, etc) ou bien sur le latin ou toute autre langue non romane qu'ils connaissent (anglais ou/et allemand). De toute évidence, ils utilisent donc les passerelles interlangues entre le français et l'espagnol sans se soucier des légères altérations surtout vocaliques que subissent les mots. Quant à ceux qui connaissent d'autres langues romanes comme l'italien ou le portugais ils s'appuient de préférence sur ces dernières qui sont de la même famille.

Voyons maintenant quelles sont les difficultés rencontrées pour construire davantage de sens. Pour la moitié des auditeurs il leur est difficile d'identifier les causes réelles des douleurs abdominales et d'expliquer le dénouement du fait divers. On peut trouver plusieurs expli-

cations à cela : tout d'abord la capacité de l'auditeur à maintenir une attention soutenue jusqu'à la fin du document ou encore la complexité syntaxique du passage concerné, malgré la présence de mots jugés transparents comme **vientre** (*ventre*) ou bien **bebé** et des mots redondants. En ce qui concerne les éléments temporels il n'y est pas fréquemment fait allusion; le seul élément compris est le mot **noche** (*nuite*) grâce au contact informel avec la langue cible. Enfin dans le document on donne trois prénoms : **Esperanza, Elena et Antonio**. Le premier n'a jamais été considéré comme tel et a induit en erreur les auditeurs qui l'ont traduit par *l'espérance* ou encore par le verbe *espérer*. Le deuxième a été attribué à la femme — personnage central du fait divers — alors qu'il s'agissait du bébé qui venait de naître et enfin le troisième a été attribué au bébé alors qu'il s'agissait du nom du père. Revenons sur l'erreur d'interprétation du premier prénom. Dans un autre contexte ce mot aurait pu avoir pour équivalent français *l'espérance*. Il se trouve que dans ce contexte on pouvait aussi avec raison lui attribuer ce sens puisqu'il venait appuyer la thèse d'une difficulté de survie d'un bébé. Mais compte tenu du nombre d'occurrences (7) dans le document sonore et de son association à un patronyme l'auditeur aurait pu mettre en doute cette traduction. Ici, une connaissance culturelle de l'usage des prénoms en Espagne aurait levé cette ambiguïté. En revanche, si la patiente s'était appelée Mercedes ou Lolita il n'y aurait sans doute pas eu de problème de compréhension.

Pour construire du sens on constate que les débutants s'appuient davantage sur des éléments chargés de sens que sur des morphèmes grammaticaux et le décodage se fait principalement à partir de faits segmentaux (voyelles et consonnes) plutôt que supra-segmentaux (intonation, rythme et accent).

Ensuite, les mots jugés transparents par l'enquêteur ne sont pas forcément retenus par l'auditeur. On s'aperçoit que si l'on demande la traduction d'un mot jugé transparent et qui n'a pas été retenu pour la construction du sens on peut avoir deux cas de figure : la bonne traduction ou bien une traduction erronée. Ce qui pose la question de la transparence d'un mot à l'oral : la transparence est-elle phonétique et/ou lexicale ? La transparence phonétique suffit-elle dans tous les cas à construire du sens ?

La plupart des sujets font remarquer que le débit est rapide pour eux même si l'un d'eux dit : « *elle parle vite, mais c'est normal* » et ajoutent qu'un débit plus lent selon eux pourrait faciliter la compréhension du document. Sur ce point il convient de relativiser l'importance de cette observation car d'autres expériences ont montré que ce n'est pas tant le débit mais la complexité lexicale et grammaticale du document qui joue un rôle important dans la compréhension.

Un son mal perçu est en général selon le contexte une source d'erreur mais selon le contexte il arrive qu'il n'en soit pas une. Par exemple le son [x] en espagnol dans le mot **urgencias**, même s'il est mal perçu ne pose pas de problème pour l'élaboration du sens. La plupart des auditeurs donnent l'équivalent français *urgences*. Mais dans le mot **mujer**, si [x] est perçu comme un [r] français et que l'auditeur ne tient pas compte du

contexte, il donne l'équivalent erroné : *mourir*. Tout dépend aussi si ce son se trouve dans un mot qui a une importance capitale pour la construction du sens. Par exemple le fait de percevoir **hospital federal** au lieu de **hospital general** ne prête pas à conséquence pour la construction du sens.

La mauvaise perception de certains phonèmes est due au fait, soit qu'ils sont propres à la langue espagnole comme le son [x] ou le son [θ] par exemple soit qu'ils sont occultés dans la chaîne parlée à cause de l'accent. Or celui-ci joue un rôle important dans la langue espagnole. En effet en dépit de la transparence lexicale due à la proximité typologique de la langue source et de la langue cible, un mot comme **record** que l'on pourrait supposer transparent ne l'est pas obligatoirement pour l'auditeur francophone : la place différente de l'accent tonique entre la langue source (dernière syllabe) et la langue cible (avant-dernière syllabe) rend ce mot opaque pour l'auditeur.

Des commentaires des auditeurs sur la segmentation, il ressort qu'elle est sentie comme essentielle pour pouvoir construire du sens et ce, bien avant la perception des sons propres à la langue cible. Ils ont pleinement raison car la mauvaise segmentation est, la plupart du temps source d'erreurs. Par exemple, le segment **es decir el bebé** est compris de la façon suivante : **este fidel bebé**. Dans ce cas, à la mauvaise segmentation s'ajoute la mauvaise perception des sons [d] et [θ]. On peut penser aussi que dans ce cas, l'accent tonique contribue probablement à cette mauvaise perception. Après avoir donné comme équivalent la traduction suivante *ce fidèle bébé*, l'auditeur va, soit rejeter cette construction du sens et en chercher une autre, soit la valider sans plus se poser de questions - même si elle est insatisfaisante - parce qu'il estime sans doute que cela n'affecte pas le sens global du fait divers.

Ces quelques observations sur les erreurs méritent d'être analysées à partir du rôle des schémas de contenu et des schémas formels de Patricia L. Carrell. Celle-ci définit deux types de processus interactifs et constructifs dans la compréhension de l'écrit (cf. bibliographie) :

- ceux qui prennent appui sur le texte (schémas formels et schémas linguistiques)
- ceux qui prennent appui sur les connaissances (schémas de contenu et connaissances ou croyances sur le processus de lecture lui-même et les objectifs de lecture).

Si on analyse les erreurs de compréhension à l'aide de cette théorie, on observe que les débutants francophones confrontés à ce document sonore espagnol ont du mal à utiliser les processus qui prennent appui sur le texte. Ils oublient, pour la plupart, de mobiliser leur connaissance des schémas formels. Et pour ce qui est des schémas linguistiques, ils éprouvent généralement des difficultés à segmenter le message sonore et / ou à percevoir certains phonèmes propres à la langue cible. Les difficultés sont d'ailleurs souvent combinées comme on l'a vu dans les exemples ci-dessus (exemple : segmentation + perception). En conséquence, ils s'appuient en priorité sur les schémas de contenu. Par exemple, **Manresa** est perçu par la plupart des sujets de la façon suivante : **Madresa**. A partir de cette perception erronée, l'un d'eux fait le raisonnement suivant : « *ce doit être l'adjectif formé à partir de Madrid; donc la malade a été transférée de Barcelone à Madrid* ». On voit ici comment les schémas de contenu viennent valider le

sens élaboré. Seul un sujet remet en question ce qu'il a perçu au début, et après plusieurs écoutes, il va reconstruire du sens plus conforme au document.

Les schémas linguistiques interviennent en deuxième lieu ou de façon fragmentée (sur un court segment) et c'est principalement les caractéristiques phonétiques du document qui retiennent leur attention (le document sonore choisi présentait des caractères extra-linguistiques peu pertinents).

En revanche cette expérimentation donne peu d'éléments sur l'importance des connaissances des différents types de documents sonores et des différents processus d'écoute. En tout état de cause, il est évident que les différents types de processus n'interviennent pas de façon linéaire, mais que l'un prend le pas sur l'autre quand celui qui est mis en oeuvre ne permet pas de construire du sens.

Quelques propositions méthodologiques pour l'enseignement de la compréhension de l'oral et plus particulièrement en espagnol

Chez les débutants en langue étrangère, il importe avant tout de remettre en cause l'évaluation négative qu'ils ont de leurs propres capacités en leur faisant prendre conscience des connaissances qu'ils peuvent avoir des schémas formels (typologie des documents sonores) et des différents types d'écoute qu'ils sont capables de mettre en oeuvre dans leur langue maternelle. Cette prise de conscience et la mise en oeuvre de ces connaissances leur donnera les moyens de formuler plus facilement des hypothèses. De même il est utile de leur montrer qu'ils ne sont pas totalement « vierges » dans la langue cible et qu'à un moment ou à un autre ils ont eu des contacts informels avec celle-ci et qui ont laissé des traces dans leur mémoire à long terme.

Si on veut leur donner les moyens de comprendre peu à peu la langue cible, il est indispensable de leur faire écouter des documents authentiques dont le débit sera raisonnable, les pauses et l'intonation très marquées, mais surtout dont le mode d'organisation sera simple. Les phrases devront être courtes, le vocabulaire familier et simple. Il devra présenter un nombre limité de personnes ou d'objets, des relations spatiales simples, un respect de l'ordre chronologique des événements, un lien entre les différents énoncés (relations de cause à effet) et la possibilité de relier facilement la nouvelle information aux connaissances antérieures. S'agissant de langue voisine, on choisira de préférence un document dont la « transparence lexicale » est importante.

Pour aider également à la compréhension, s'il s'agit d'un document audio, il est indispensable de le contextualiser. ou bien s'il s'agit d'un document vidéo, celui-ci doit proposer des images de micro-gestualité ou de situationnalisation ou de redondance par rapport au message audio. Ces images devraient faciliter la compréhension du message.

On demandera aux auditeurs potentiels de formuler des hypothèses à partir de la contextualisation ou de l'image avant de commencer l'écoute du document. Puis, on décidera avec eux de l'intention ou des objectifs d'écoute. Après l'écoute du document, les exercices proposés pour évaluer la compréhension de celui-ci se feront en priorité sous forme de dessins ou à la rigueur, de QCM à condition que les messages écrits soient transparents dans la langue voisine, afin de ne pas compliquer la tâche d'apprenants débutants.

Compte tenu du rôle excessif joué par les schémas de contenu chez un débutant auditeur d'une langue voisine, par rapport à celui des schémas linguistiques, il semble important de donner aussi à celui-ci des outils pour s'appuyer de plus en plus sur la langue cible et de le familiariser avec ce nouveau « paysage sonore ». Tout cela doit se faire dans un contexte qui va faciliter l'entraînement à la perception et à la discrimination auditive.

Tout d'abord, en ce qui concerne les énoncés proposés à l'apprenant, ils doivent être courts : on pourra commencer par des mots phrases, puis des dialogues limités à deux échanges et des messages sonores recueillis dans les lieux publics. En effet, cela permettra à l'apprenant de s'entraîner à la concentration et à la mémorisation du message. Pour aider à la compréhension de ces messages ceux-ci doivent être contextualisés.

En phonétique, il faut entraîner l'apprenant à la perception et à l'identification des sons propres à la langue espagnole et le sensibiliser aux confusions de sens dues à la non discrimination de deux sons différents. Par exemple, un francophone entend souvent un même son dans les mots [kara] (= visage) et [kaxa] (= caisse).

L'expérimentation a mis en évidence un problème de segmentation. Celui-ci est dû souvent aux synalèphes (réunion de deux syllabes en une seule), caractéristiques de la langue espagnole. Il apparaît donc nécessaire de proposer des exercices qui visent à déstructurer la synalèphe sous forme de micro-dialogue pour aider l'apprenant à mieux segmenter.

Exemple d'exercice proposé, dans le cas de la synalèphe i - i :

- *Es casi imposible tomar el metro a estas horas.*
- *S', es imposible.*

Enfin, il apparaît indispensable de faire prendre conscience à l'apprenant de l'importance de l'accent tonique car, on l'a vu, un mot qui pourrait être transparent perd de sa transparence à cause d'un déplacement d'accent entre le français et l'espagnol.

Une fois la phase de perception et de segmentation réalisée, on pourrait envisager de donner à l'apprenant francophone qui apprend une autre langue romane une sorte de compilation des passerelles interlangues phonétiques, lexicales et grammaticales de la langue source vers la langue cible afin de faciliter l'accès au sens du message oral.

Cette expérimentation est loin d'avoir mis en évidence tous les problèmes de la compréhension de l'oral mais a permis de mettre en lumière quelques domaines de la langue

orale espagnole qui constituent des obstacles à la compréhension de l'oral pour un francophone. Il reste encore à affiner l'analyse contrastive des couples de langue concernés et à expérimenter sur le terrain les documents pédagogiques élaborés à partir de ces observations pour confronter résultats et hypothèses.

En résumé, la démarche du projet Galatea consiste à envisager l'apprentissage d'une langue voisine plus en terme de ressemblances que de différences. Elle valorise les compétences des apprenants afin de faciliter l'apprentissage de la langue cible et donne une place primordiale aux compétences de compréhension de l'écrit et de l'oral par rapport aux compétences de production en proposant un apprentissage, non seulement de la langue mais aussi des compétences. Ce type de démarche pourrait parfaitement être transférable pour des langues voisines qui feraient partie d'une autre famille. Beaucoup des aspects de celle-ci peuvent également être adaptés à l'enseignement d'une langue dans le secondaire. Pourquoi ne pas donner aussi aux élèves qui le souhaitent, des outils pour passer d'une langue romane à l'autre ? Cela leur donnerait probablement envie, parce qu'ils en auraient les moyens, de suivre avec bonheur des films étrangers ou des émissions étrangères dans la langue, sur des thèmes qui retiendraient leur attention.

Bibliographie

CALVET, L.-J. (1993), *L'Europe et ses langues*, Plon, Paris.

CARRELL, P. L. (1990) « Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère : rôle des schémas de contenu et des schémas formels » in Recherche et Applications du Français dans le Monde, Acquisition et Utilisation d'une langue étrangère.

CLERC TEMUR, M. (1991), *Approche communicative et acquisition de la compétence de compréhension orale*, mémoire de DEA, Grenoble 3.

DABENE, L. (1994), « Le projet européen Galatea : pour une didactique de l'intercompréhension en langues romanes » in J. Stolidi (éd) Etudes Hispaniques n° 22 Recherches en linguistique hispanique, Actes du Colloque d'Aix-en-Provence, mars 1992.

DABENE, L. et DEGACHE, C., *Comprendre les langues voisines*, n° 104 des E.L.A., octobre-décembre 1996.

DEGACHE, C. et MASPERI, M. , « Pour une dissociation des compétences » in LIDIL n°11, Avril 95.

GREMMO, M.- J. et HOLEC, H., (1990) « La compréhension orale : un processus et un comportement » in Recherche et Applications du Français dans le Monde, Acquisition et Utilisation d'une langue étrangère.

LHOTE, E., « L'approche paysagistique de l'oral en didactique des langues » in Cahiers du Français des années quatre-vingts, CREDIF, Janvier 88.

LHOTE, E. (1995), *Enseigner l'oral en interaction*, Hachette, Collection F autoformation.

Adresse internet du site GALATEA , programme Socrates-Lingua de la Commission européenne : <http://www.u-grenoble3.fr/galatea/> également disponible en version .html classique