

HEDIARD, M. (1997), « Représentation orale et écrite du signifiant dans la compréhension du français : expériences menées auprès d'un public italophone » in M. Maillard et L. Dabène (coord.), Vers une métalangue sans frontières ?, LIDIL n° 14, Grenoble, Lidilem, P.U.G., 145-154.

REPRESENTATION ORALE ET ECRITE DU SIGNIFIANT
DANS LA COMPREHENSION DU FRANÇAIS :
EXPERIENCES MENEES AUPRES D'UN PUBLIC ITALOPHONE.

Résumé :

Les deux dimensions de la représentation orale et visuelle du signifiant sont fortement imbriquées aussi bien dans la compréhension de l'écrit que de l'oral: l'apprenant adulte, en situation d'apprentissage, a tendance à "visualiser" ce qu'il entend, de même il est enclin à prononcer mentalement ce qu'il lit. Dans la mesure où il est difficile d'imaginer un cloisonnement rigide entre les différentes aptitudes langagières, le problème qui se pose est de savoir le rôle que jouent d'une part l'image sonore du signifiant dans la compréhension écrite, d'autre part l'image visuelle du signifiant dans la compréhension orale, et cela en vue de mettre au point une méthodologie qui puisse faciliter réellement la compréhension entre langues voisines.

A partir des résultats de différentes expérimentations portant sur la compréhension écrite et orale, j'analyserai les difficultés auxquelles se heurte un étudiant italien, qu'il soit débutant ou non et je mettrai en évidence les divers obstacles à la compréhension, certains prévisibles et explicables, d'autres inattendus vu la ressemblance entre les langues et la relative facilité de compréhension qui devrait en découler, mais qui est contredite, entre autres, par la présence à l'oral de congénères hétérophones. Je terminerai par quelques propositions méthodologiques.

Quand l'écrit se prononce Des observations ont été menées dans le cadre du projet GALATEA auprès d'adultes italophones confrontés pour la première fois à des documents écrits en français; elles révèlent les stratégies mises en oeuvre pour exploiter la proximité entre les deux langues. L'objectif principal pour ces apprenants en auto-apprentissage est d'avoir accès au sens global du texte à travers le repérage d'éléments porteurs de sens du fait de leur ressemblance avec l'italien (1). Les congénères, qu'ils soient hétérophones ou non, constituent des points d'ancrage, les variantes au niveau de la graphie ne posent pas de problèmes d'identification et sauf dans le cas des "faux-amis" qui sont, malgré tout, moins nombreux que les "vrais-amis" (Licari 1992), les congénères permettent à l'apprenant de construire du sens. Pour les monosyllabiques à fonction grammaticale, par contre, on remarque diverses possibilités d'erreurs: leur image graphique est souvent associée hâtivement à un équivalent en italien comme le pronom "on" apparié à la négation non ou encore ils sont confondus avec leur homographe italien comme le pronom "il" apparié à l'article il, la conjonction "si" associé au pronom réfléchi si, l'adjectif possessif "sa" confondu avec la forme verbale sa (il sait), l'article "le" interprété comme un féminin pluriel etc...

A partir de messages publicitaires et des emprunts au français, les apprenants débutants se sont fait une idée de "l'allure" visuelle de certains mots: des séquences graphiques récurrentes telles que "-ent" en finale, "-eux" dans "nerveux", "-que" dans "remarque", "oi" dans "moi" etc..., sont signalées comme faisant très français. Mais cette image visuelle reste très floue, tant il est vrai que ces combinats graphiques prêtent à confusion: par exemple "parfois" est confondu avec "parfait", "François" avec "Français", "ou" avec "au" ... Quant au recours à l'image sonore des signifiants, les apprenants ont demandé, lors des entretiens individuels que soient oralisés, certains mots ou segments qui constituaient un obstacle à la compréhension écrite tels que "neuf ans" qui n'a été compris qu'une fois prononcé, la conjonction "que" dont l'oralisation a permis l'appariement avec che alors qu'à l'écrit elle avait été associée à la conjonction de coordination latine -que, l'auxiliaire dans la forme "a précipité" qui, par écrit, avait été identifié à un article indéfini par analogie avec l'anglais et qui, une fois prononcé, a été associé à son correspondant italien ha. Parallèlement à cette demande d'oralisation d'éléments faisant obstacle à l'écrit, il ressort des observations que la lecture en langue étrangère est rarement muette: elle fait intervenir une oralisation qui s'opère suivant les règles grammophoniques de l'italien,

langue qui connaît peu d'écarts entre les deux systèmes. L'apprenant en autonomie risque donc de fixer des prononciations qui ne sont pas correctes pour les graphèmes qui se prononcent différemment dans les deux langues. Par ailleurs, il faut souligner l'attraction qu'exerce sur les débutants le paysage sonore de la langue étrangère et qui les amène spontanément à associer à l'image visuelle du signifiant une image sonore.

Quand l'oral s'écrit Le découpage de la chaîne sonore Avant de prendre en considération le rôle de l'image visuelle dans la compréhension orale, je ferai une première constatation qui semblera peut-être paradoxale dans le cadre d'études sur l'intercompréhension entre langues romanes, mais que je veux faire en vue d'affiner notre analyse: contrairement à l'opinion largement répandue chez nos étudiants italiens, le français n'est pas toujours aussi facile à comprendre qu'ils ne le pensent. Certes, un certain air de famille leur permet souvent d'accéder à une compréhension globale du document sonore, ce qui représente effectivement un grand avantage pour eux, si on les compare à des étudiants qui ne sont pas de langue romane. Mais il n'en demeure pas moins que, dans certains cas, la construction du sens risque d'entraîner des erreurs d'interprétation si elle n'est pas basée sur une connaissance suffisante de la langue. Suivant le modèle onomasiologique (Gremmo et Holec 1994: 32) décrivant le processus de compréhension, l'auditeur avance des hypothèses sémantiques qui lui permettent d'anticiper la signification du message, et parallèlement il établit des hypothèses formelles fondées sur ses connaissances des structures des signifiants de la langue dans laquelle est encodé le message: structures phonématiques des signifiants lexicaux, structures syntaxiques, structures prosodiques et procède ensuite à la vérification de ses hypothèses "par une prise d'indices". Dans ce modèle, "la place accordée au message et à ses formes de surface est secondaire, priorité étant donnée à l'opération créative de préconstruction de la signification du message par l'auditeur" ce qui permet d'expliquer la compréhension de messages dans une langue non connue. Contrairement au modèle sémasiologique qui accorde la priorité à la perception des formes du message, le modèle onomasiologique décrit, de façon beaucoup plus satisfaisante, comment "la signification se construit par l'interaction entre l'information apportée par l'auditeur et l'information donnée par le texte" (2). Sans vouloir remettre en question le modèle onomasiologique, je pense toutefois qu'il ne faut pas trop minimiser le rôle de la compétence linguistique dans la construction du sens. Il faut tenir compte du fait que, tant que l'étudiant n'a pas atteint un certain niveau de connaissance de la langue, la prise d'indices qui lui permet de "confirmer ou infirmer ses attentes formelles et sémantiques" de manière quasi-simultanée, se fait de façon déséquilibrée: ses stratégies d'accès au sens sont limitées par une difficulté à vérifier ses hypothèses en recourant aux signifiants du message. D'où la sensation qu'il aura d'une compréhension "floue", d'une compréhension par devinette. C'est ce qui ressort d'une expérimentation faite avec 12 étudiants de la Faculté de Lettres de troisième et quatrième année qui devaient être sélectionnés pour partir en France avec le programme Erasmus. Le document sonore qu'ils ont écouté deux fois, consistait en quatre prises de position sur les espoirs et les craintes que suscite l'unification de l'Europe. La lecture de leur compte rendu rédigé en français ou en italien révèle un manque de précision dans la compréhension et des erreurs dans l'interprétation du point de vue ou de l'intention du locuteur. C'est ce qui peut être constaté pour la troisième prise de position formulée ainsi:

"L'Europe ne fera que déplacer le chômage. On construira des usines dans les pays où les salaires sont les plus bas et on augmentera le chômage dans les autres pays."

L'analyse des notes que les étudiants ont prises montre qu'ils alignent des bribes de discours sans transcrire ni comprendre les liens qui existent entre ces signifiants isolés, d'où leur difficulté ensuite, au moment du compte-rendu, à interpréter le sens global de l'énoncé et la tendance à prendre en quelque sorte "des raccourcis" ou à suivre de fausses pistes dans la compréhension:

- "Nous avons avec l'unification de l'Europe des salaires plus bas."

- "Les salaires seront plus bas que dans les autres pays ce qui permettra d'employer un grand nombre de personnes."

- "Le chômage sera déplacé, on construira des usines dans les pays qui sont développés."

- "On devrait déplacer le chômage, construire des usines où les salaires sont les plus bas, puis on devrait éliminer le chômage dans les autres pays."

- "Avec l'unification de l'Europe, il est possible de construire des entreprises dans les pays et les salaires peuvent être plus bas." Les erreurs de compréhension de cette prise de

position relèvent de plusieurs niveaux: tout d'abord comme nous l'avons vu, elles sont liées à une absence de stratégies d'écoute, mais aussi à une hypothèse de départ formulée a priori suivant laquelle le locuteur est favorable à la construction de l'Europe, hypothèse qui aurait pu être infirmée si les étudiants avaient interprété correctement la valeur restrictive de la construction "neque" qui existe, d'ailleurs en italien, sous la forme non ...che. La compréhension de l'énoncé posait quelques difficultés du fait de la densité des informations et de l'absence de redondance (Greenwood 1980:3) à l'exception de "déplacer le chômage"/"augmenter le chômage dans les autres pays". Par ailleurs, certains étudiants ignoraient le mot "chômage" et malgré le contexte qui pouvait les aider, ils n'ont pas su l'interpréter, sans doute en partie parce que le mot "déplacer" auquel il était associé, leur a posé des problèmes de perception acoustique: la séquence des phonèmes /p/ et /l/ étant peu fréquente en italien (3), ils ont opté pour le paronyme "déclasser":

- "L'Europe ne fera que déclasser les problèmes économiques de chaque pays."

Une première constatation peut être faite quant à la spécificité de la compréhension orale (4): vu le caractère fuyant du document oral, l'étudiant surtout s'il est débutant a tendance à interpréter le texte mot à mot dans sa linéarité et à se bloquer au moindre obstacle, ce qui limite sa capacité à faire des hypothèses et à anticiper le sens de ce qui suit. Très souvent une zone de non-compréhension se crée après un segment opaque, comme si l'auditeur, incapable de suivre le flux des mots concentrait toute son attention sur la difficulté en question, accordant la priorité à la perception des formes et suivant ainsi une démarche de type sémasiologique (5). Il semble que chez l'auditeur en difficulté, en dessous d'un seuil minimal de compréhension, l' "horizon d'attente" soit très limité: sa tendance est de se concentrer sur les unités minimales et de procéder à un découpage mot à mot de la chaîne sonore en recourant non seulement à l'image sonore mais aussi visuelle du signifiant. Certes ce qui domine dans la compréhension de l'oral, c'est la dimension fugitive du flux sonore qui est souvent apparenté au temps, mais dont le caractère séquentiel crée toutefois des affinités avec l'espace de l'écrit (Millet 1992:116).

La linéarité de l'oral

Dans la compréhension de l'oral, l'ordre d'apparition et la disposition des éléments qui véhiculent des informations jouent un rôle fondamental: l'apprenant calque en quelque sorte ses attentes en langue étrangère sur le modèle de sa langue maternelle. C'est la constatation à laquelle aboutissent, entre autres, les différents travaux de l'approche paysagiste des langues (Lhote 1987:14): la pratique de la langue maternelle "engendrerait une certaine façon d'écouter et de "voir" la langue (6). Il oriente son écoute à tel point qu'il entend ce à quoi il s'attend et peut ne pas entendre une information s'il ne s'attend pas à la trouver (7). J'illustrerai ce fait en rapportant une expérience faite avec des étudiants en troisième année de maîtrise de français qui devaient remplir la fiche d'identité de l'écrivain Henri Pichette sur la base d'informations données oralement et qui ont eu des difficultés à décoder un énoncé aussi simple que "Domicile: 1, place de la République". Aucun des 30 étudiants testés n'a perçu dans l'adresse l'information portant sur le numéro. L'interférence dans le décodage de la phrase s'est produite à trois niveaux. A un niveau "culturel" tout d'abord: habitués à l'ordre dans lequel sont données les informations en italien (Piazza della Repubblica, 1), les étudiants ne s'attendaient pas à ce que le numéro figure avant l'adresse et par conséquent ils ne l'ont pas entendu. Par ailleurs, sur le plan phonétique, à la place de la nasale [] du chiffre "un", ils ont perçu le phonème [a] qui est très proche du point de vue phonétique et acoustique de la nasale []. Et enfin, cette hypothèse erronée a été confirmée par une interférence au niveau syntaxique: ils ont cru retrouver dans le phonème [] qu'ils ont perçu comme [a], la préposition "à" en calquant "Domicile: 1, place de la République" sur la structure Domicilio a Piazza della Repubblica.

Les congénères hétérophones

Certes dans le cas des langues voisines le sémantisme des congénères "vrais-amis" facilite l'accès au sens, mais encore faut-il qu'ils ne soient pas hétérophones, car si la représentation orale est trop différente, ils ne pourront pas toujours être identifiés. C'est ce que j'ai pu expérimenter avec 42 étudiants débutants répartis en deux groupes: le même document a été proposé en compréhension écrite aux étudiants du premier groupe qui correspondait en quelque sorte au groupe témoin, en compréhension orale à ceux du deuxième groupe qui ont pu l'écouter au laboratoire autant de fois qu'ils le désiraient. Deux constatations peuvent être faites à partir de cette observation: les mêmes zones de

non-compréhension se sont créées pour les étudiants des deux groupes autour de signifiants difficiles à interpréter aussi bien à l'oral qu'à l'écrit du fait qu'ils ne présentaient aucune ressemblance avec l'italien ou qu'ils se prêtaient à des interférences sur le plan phonogrammique ou lexical (8), tandis que j'ai pu remarquer des obstacles à la compréhension orale de congénères qui, malgré quelques différences dans la graphie (9), avaient été facilement identifiés par les étudiants ayant lu le texte mais qui, en fait, étaient hétérophones et contenaient des sons "barbares" comme les nasales dans "inconvenients" et "incendie", [ks] dans "s'accélère" ou [gz] dans "exigus". Par ailleurs, en français contrairement à l'italien, le découpage syllabique à l'oral ne recoupe pas toujours celui de l'écrit qui a maintenu les finales muettes: "grand" est plus difficile à identifier oralement que "grandir", "il part" que "partir". Les monosyllabiques posent des problèmes: par exemple "l'air vicié" (en italien l'aria viziata) a été compris à l'écrit mais pas à l'oral. L'image acoustique ne permet pas toujours à l'apprenant d'arriver à l'image visuelle correcte du signifiant dans la mesure où il ne maîtrise pas encore le système phonogrammique de la langue étrangère. "Au premier contact d'une langue parlée étrangère, l'apprenant n'est en présence que d'une suite de sons dont la combinaison ne signifie rien et il a recours en tant que lettré à une représentation écrite" (Wioland 1994:78). Tout se passe comme si (et c'est là une hypothèse à vérifier) l'apprenant faisait intervenir quand il ne comprend pas le message à l'oral, l'image visuelle du signifiant et la représentation graphique de la chaîne sonore, de même que, quand il bute sur un mot ou sur un syntagme écrit, il éprouve le besoin de recourir à l'image sonore du signifiant.

Quelques considérations méthodologiques

Peut-on envisager une lecture en langue étrangère complètement muette (Galazzi;Jullion 1995)? Si, de la part de l'apprenant, il y a une oralisation du texte écrit pendant la lecture, comment intervient-elle et avec quels effets sur l'apprentissage en général? Du point de vue didactique, le problème qui se pose est de savoir, par exemple, comment éviter que des étudiants italiens débutants, utilisant le crible phonologique et prosodique de leur langue maternelle, ne lisent l'énoncé "J'étudie le français" [etudie le frankais] et comment faciliter la reconnaissance à l'oral des congénères hétérophones. Autrement dit, dans une situation d'auto-apprentissage, de quels outils doit disposer l'apprenant pour aborder le passage de la graphie à la phonie (apprentissage grammophonique) et de la phonie à la graphie (apprentissage phonogrammique)? Pour éviter d'alourdir le début de l'apprentissage d'une langue voisine, donc malgré tout facile, avec la présentation d'un système particulièrement complexe du fait de sa polyvalence, il conviendrait d'exploiter de façon systématique la richesse que représente le fonds commun des vrais amis (Séguin 1994:192) en mettant l'accent sur les hétérophones de façon à créer des liens entre représentations orthographiques et représentations phonologiques au sein de la mémoire lexicale.

Marie Hédiard
Université de Cassino

Notes

1. Le français, langue étymologique, pose malgré tout plus de problèmes de compréhension à un Italien que l'italien n'en pose à un Français. "En effet, comme le souligne H. Walter, parce que nous avons en français "crédible" et "crédule" à côté de croire, nous pouvons deviner sans trop d'efforts que le mot italien credere veut dire "croire", tandis qu'inversement nous fournissons dans nos mots français trop peu d'indices pour permettre à l'auditeur italien de deviner quelle consonne (ou quelle voyelle) nous avons fait disparaître." (p.242)
2. Il suffit de penser à la relative facilité de compréhension d'un document de spécialité en langue étrangère par une personne spécialisée en la matière.
3. Dans son article sur la compréhension orale, Wilga Rivers explique les mécanismes qui interviennent dans la discrimination des sons: "In the learning stages of a foreign language many sequences of sounds have low probability of occurrence for the inexperienced learner, and will therefore be misinterpreted, while others which he has never before

encountered provide an accompaniment of "noise." (p.198).

4. Greenwood définit la compréhension auditive comme "a rather messy ragbag of auditory impressions, a sound here, a noun there. This matching process may work through, for instance, cognates in the two languages or the context of situation." (p.6)

5. Le même phénomène peut être observé en ce qui concerne la dictée: une concentration d'erreurs se produit juste après un syntagme qui pose des problèmes de discrimination phonologique et de transcription.

6. "Le paysage sonore d'une langue étrangère comporte toujours de l'inconnu pour l'apprenant": ce n'est plus le paysage familier de sa langue maternelle, mais "un nouveau paysage qui nécessite une ré-orientation" (Lhote 1987:31)

7. Très souvent les étudiants ne perçoivent pas la négation en français, s'attendant à la trouver comme en italien, uniquement avant le verbe. L'omission de la particule "ne" renforce cette tendance.

8. C'est le cas de "celui qui vole un perroquet" interprété comme vuole ("celui qui veut un perroquet"), ou des "policiers intrigués" interprété non pas dans le sens de incuriositi mais en analogie avec "intrigue" ou encore "lui apprendre à se taire" interprété comme imparare et non pas comme insegnare.

9. Hubert Séguin montre l'utilité pédagogique de l'exploitation de ces congénères par graphèmes. (p.196)

BIBLIOGRAPHIE

GALAZZI, E.; JULLION, M.-C. 1995. Rôle de la phonétique dans un cursus scientifique. Università degli Studi di Trento.

GREENWOOD, J. 1980. "Aspects of the listening process", LEND, vol. IX, 2, 3-9

GREMMO, M.J.; HOLEC, H. 1994. "La compréhension orale: un processus et un comportement", Le Français dans le Monde, n° spécial, février-mars: Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive, 30-40.

LHOTE, E. 1987. A la découverte des paysages sonores des langues. Annales Littéraires de l'Université de Besançon 353, Paris: Les Belles Lettres.

LICARI, C. 1992. I veri amici, lessico comune francese, inglese, italiano. Pitagora Editrice Bologna.

MILLET, A. 1992. "Oral-écrit: zones de perméabilité", LIDIL, décembre: Des lettres et des sons, 113-132.

RIVERS, W. 1966. "Listening comprehension", Modern Language Journal, 1, 4, 196-204

SEGUIN, H. 1994. "Les congénères anglais-français. Etude de leur similarité graphique et suggestions d'exploitation pédagogique", L'écrit en français langue étrangère. Réflexions et propositions. Presses Universitaires de Strasbourg.

WALTER, H. 1988. Le français dans tous les sens. Laffont.

WIOLAND, F. 1994. "Le rôle de l'écrit en didactique de la prononciation du français langue étrangère", L'écrit en français langue étrangère. Réflexions et propositions. Presses Universitaires de Strasbourg.