



Cadernos do LALE

Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

série propostas

L'intercompréhension:

la vivre, la comprendre, l'enseigner...

Maria Helena Araújo e Sá
Maddalena de Carlo
Marie-Noëlle Antoine
(Org.)

universidade de aveiro



Centro de Investigação Didáctica e
Tecnologia na Formação de Formadores
Universidade de Aveiro



Cadernos do LALE

Laboratório Aberto para a Aprendizagem das Línguas Estrangeiras

série propostas

L'intercompréhension:

la vivre, la comprendre, l'enseigner...

Maria Helena Araújo e Sá
Maddalena de Carlo
Marie-Noëlle Antoine
(Org.)

Cadernos do LALE • Série Propostas N° 6
L'intercompréhension:
la vivre, la comprendre, l'enseigner...

Organização:

Maria Helena Araújo e Sá
Maddalena de Carlo
Marie-Noëlle Antoine

Revisão:

A revisão dos textos é da responsabilidade dos respectivos autores

Edição:

Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores
Universidade de Aveiro

Arranjo gráfico, impressão e acabamento

Officina Digital – Impressão e Artes Gráficas, Lda

Ano:

2011

Tiragem:

200 exemplares

ISBN:

978-989-96794-8-1

Depósito legal:

n° 330365/11

Sommaire | Índice

I. Introducción	5
<i>Maria Helena Araújo e Sá, Maddalena De Carlo, Marie-Noëlle Antoine</i>	5
II. Intercomprension et sociétés	19
Immagini e rappresentazioni dell' intercomprensione nello spazio sociale	21
<i>Amélie Margueritte, Antonella Meniconi, Cristina Vela Delfa, Francesca Vitrone, Maddalena De Carlo, Martine Azen, Mathilde Anquetil, Nuria Otero de Juan, Gaidau Raluca-Mihaela, Rudson Gomes, Silvia Vecchi</i>	
A gestão das línguas em espaços multilíngues: da sobreposição à intercompreensão plurilíngue	79
<i>Mariana Fonseca, Julia Frigière, Martine Le Besnerais, Sílvia Melo-Pfeifer</i>	
III. Intercomprensione, educazione ed formazione	107
Intercomprensione, interculturalità e educazione alla pace: una sfida etica	109
<i>Ana Isabel Andrade, Laura Diamanti, Marie-Noëlle Antoine, Eduardo Arancibia, Lisa Beckmann, Katia Camargo, Nathalie Enkhardt, Inês Moura, Joseli Maria Piranha</i>	
Propuesta para la creación de ejercicios de intercomprensión adaptados a un público adulto que se forma a lo largo de la vida	131
<i>Adrien Lefevre, Silvia Castro, Susana Ambrósio, Teresa Alves</i>	
A intercompreensão en las aulas: le développement della capacità de aprender límbi straine	165
<i>Sema Alas Martins, Christian Degache, Maria Santamaria Muñoz, Caroline Candeias do Monte, Dianelys Dama, Benice Resende, Miriam Pereira, Carla Nielfi</i>	
Poveștile – drumuri înspre intercompreensiune: Itinerariile romanice în școala primară	187
<i>Ana Sofia Pinho, Laura González, Maria João Jesus, Jessica Lopez, Luzia Moreira, Adina Nedelcu, Marta Marty, Ana Maria Micu</i>	
IV. Intercompreensão e estratégias didáctico-linguísticas	221
L'Intercomprension à l'oral entre langues voisines : des problèmes de compréhension aux stratégies d'accès au sens	223
<i>Eric Martin, Sonia Di Vito</i>	
Dicionário interlinguístico de expressões idiomáticas	263
<i>Claudia-Georgiana Bizdiga, Filomena Martins</i>	

L'Intercompréhension à l'oral entre langues voisines : des problèmes de compréhension aux stratégies d'accès au sens ¹

Eric Martin, Sonia Di Vito

Résumé

Il nostro Gruppo di Lavoro ha riflettuto sulle difficoltà incontrate e sulle strategie utilizzate quando ci si trova a dover ascoltare e comprendere un messaggio orale in lingua straniera appartenente alla stessa famiglia della propria lingua madre (intercomprensione dell'orale fra lingue romanze).

Il nostro punto di partenza è stato l'analisi e lo studio di alcuni articoli scientifici riguardanti questo tema, in cui vari sottotemi erano affrontati: lo stato della ricerca sull'intercomprensione orale, il concetto di strategie onomasiologiche (*haut/bas* o *top-down*) e semasiologiche (*bas/haut* o *bottom-up*) ; la pertinenza del concetto di trasparenza per l'orale; la realizzazione di strumenti e materiali didattici per la comprensione di una lingua romanza parente (tra gli altri il cd-rom Galatea di comprensione del francese da parte di parlanti ispanofoni; i moduli della piattaforma Galanet volti alla comprensione dell'orale).

In un secondo momento ciascun membro del Gruppo si è impegnato a sperimentare ciò che era stato analizzato nella prima parte del lavoro, ossia esercitarsi alla comprensione orale di una delle lingue romanze presenti nel progetto Galanet, nella sezione della piattaforma riservata all'autoformazione (nel nostro caso i moduli svolti sono stati quello per la comprensione orale del catalano e del rumeno). Ciascuno ha proposto alla fine di questa attività un quadro delle difficoltà incontrate e delle strategie utilizzate per la comprensione di questi moduli. Per fare ciò è stato realizzato un documento guida da riempire con le proprie riflessioni sull'argomento.

Concepts-clés

Compréhension orale, stratégie de compréhension, réception, transparence, transfert

Introduction²

Le potentiel pédagogique de la proximité linguistique entre langues affines à l'écrit est depuis une quinzaine d'années l'objet d'études des didacticiens en langues étrangères et il est désormais largement exploité pour favoriser l'acquisition /apprentissage de la compréhension écrite d'une autre langue romane. Mais à l'oral, les études n'ont pas encore été poussées aussi loin et bien que des outils aient été élaborés (tels les modules d'oral de la plateforme Galanet), cette dimension reste encore le parent pauvre de l'intercompréhension entre langues affines.

La question reste donc de savoir si le potentiel relevé à l'écrit peut être mis également à profit à l'oral.

Il est donc indispensable de réfléchir sur les caractéristiques fondamentales de la compréhension auditive. Et de se demander, par exemple, quels sont, à l'oral, les obstacles à l'accès au sens. Et en particulier, ce qui peut rendre plus difficile le recours à la proximité interlinguistique pour accéder au sens. Mais il s'agit aussi de se demander dans quelle mesure l'oral peut apporter une aide à la compréhension. Dans quelles conditions et pour quel type de documents.

¹ Este artigo tem a sua origem num trabalho realizado pelo seguinte grupo: Iciar GONZÁLEZ, Diana MAILYN GALINDO, Gaëlle HOURDIN, Laura LARRAGA, Léo FERREIRA. Este grupo foi coordenado por: Sonia DI VITO e Eric MARTIN.

² A cura di Sonia Di Vito.

Pour approfondir cette réflexion, nous nous sommes penchés sur l'étude des problèmes et difficultés rencontrées ainsi que sur les stratégies employées dans l'accomplissement d'une tâche de compréhension d'un message audiovisuel en langue étrangère apparentée à notre langue maternelle (en nous situant dans le cadre des langues romanes).

Dans un premier temps, nous nous sommes donné pour objectif de lire et de proposer des résumés de certains des articles scientifiques jugés les plus pertinents portant sur l'intercompréhension orale en langues romanes, du point de vue à la fois théorique et méthodologique. Dans un deuxième temps les membres de notre Groupe de travail se sont engagés dans la pratique de l'intercompréhension de l'oral en expérimentant diverses difficultés et stratégies, dont certaines avaient été mises en évidence dans la phase de l'analyse théorique et méthodologique. Nous avons pour cela exploité les modules de compréhension des langues romanes disponibles sur la plateforme Galanet (www.galanet.eu) dans l'espace d'autoformation (il s'agissait dans ce cas des modules de compréhension de l'oral du catalan et du roumain). Et chaque participant a rempli un questionnaire (en annexe n°2) réalisé *ad hoc* et abordant les difficultés rencontrées et sur les stratégies mises en place pour la compréhension des tâches proposées dans les modules.

I Résumé de quelques articles théorico-pratiques³

Notre point de départ a été l'analyse et l'étude de quelques articles scientifiques qui abordaient plusieurs sous-thèmes : l'état de la recherche sur l'intercompréhension à l'oral, la notion de stratégies onomasiologique (*haut/bas* ou *top/down*) et sémasiologique (*bas/haut* ou *bottom/up*) ; la pertinence du concept de transparence pour l'oral ; la création d'instruments et de matériaux didactiques pour la compréhension d'une langue romane parente (entre autres le CD-rom *Galatea* de compréhension du français pour hispanophones et les modules de la plateforme Galanet pour la compréhension de l'oral).

Pour alléger la lecture de ce dossier et permettre au lecteur de se concentrer dans un premier temps sur l'expérimentation personnelle de l'intercompréhension orale par les formés, les résumés des articles théorico-pratiques choisis ont été placés en annexe du dossier. Nous nous contentons d'en faire ici une présentation très succincte.

Signalons d'emblée que tous ces articles relèvent d'équipes de recherche et de programmes très variés (*Galatea*, *Galanet*, *EuRom4*, *VRAL*, etc), qu'ils présentent des situations d'apprentissage d'une grande diversité (espagnol pour francophones, français pour italophones / propositions plurilingues ; cours en ligne / cours présentiels) et qu'ils s'appuient sur des situations de communication parfois différentes (enregistrements sonores / séquences audiovisuelles). En outre, certains rendent compte de tests de compréhension réalisés dans le cadre d'études préparatoires à la conception de matériels didactiques (par exemple Clerc ; Baqué-Estrada, Jamet) alors que d'autres (Bonvino, Vilaginès, Baqué-Le Besnerais-Martin) décrivent l'appareillage didactique des méthodes élaborées.

Les deux premiers articles se réfèrent à la recherche sur l'intercompréhension orale menée dans le cadre de *Galatea*, puis de *Galanet* :

- Clerc, M. (1999). La compréhension de l'oral en langue voisine. Espagnol pour francophones : analyse d'erreurs et conséquences méthodologiques. *Les Langues modernes*, 2/1999, 48-58.

³ A cura di Eric Martin.

— Baqué, L., Le Besnerais, M., Martin, E. (2007). Le traitement de l'intercompréhension orale sur Galanet. In F. Capucho, A.A.P. Martins, C. Degache & M. Tost. (Coord.). *Dialogos em Intercompreensão* (pp. 377-392). Lisboa, Portugal: Universidade Católica Editora, 6-8 septembre 2007.

Le programme Galatea a conduit à la réalisation de plusieurs Cdrom de compréhension écrite de langues romanes pour romanophones ainsi que d'un Cdrom de compréhension orale du français pour hispanophones. Dans le premier article, M. Clerc décrit le protocole et les résultats des tests de compréhension menés dans la perspective de réalisation d'un Cd-rom de compréhension orale de l'espagnol pour francophones. Bien que ce Cd-rom n'ait pu être développé, les conclusions des tests réalisés dans le cadre de ce programme apportent des informations très précieuses sur les performances et les processus de la compréhension orale en langue voisine.

Le second article présente les situations d'oral prises en compte dans l'espace d'autoformation de Galanet, plateforme de formation à l'intercompréhension en langues romanes et montre comment la didactique employée renvoie à la fois à une méthodologie de base de l'enseignement de la compréhension orale et à une approche plus spécifique tirant profit de la proximité linguistique et pour laquelle les auteurs envisagent de nouvelles pistes.

Les deux publications suivantes ont été réalisées par M.-C. Jamet, professeur d'italien pour francophones, dont la recherche porte essentiellement sur la dimension orale de l'intercompréhension en langues romanes :

- M.-C. Jamet (2007). *À l'écoute du français. La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen : Gunter Narr Verlag.
- M.-C. Jamet (2007). La transparence sonore du lexique. In F. Capucho, A.A.P. Martins, C. Degache & M. Tost. (Coord.). *Dialogos em Intercompreensão* (pp. 333-355). Lisboa, Portugal: Universidade Católica Editora, 6-8 septembre 2007.

Le premier résumé de ce panel porte, non pas sur l'ensemble de l'ouvrage cité de M.-C. Jamet, mais sur l'un des chapitres de cette publication, consacré aux processus et aux stratégies de compréhension orale dans le cadre des langues affines. Le second article décrit l'expérimentation menée auprès d'un public italoophone confronté à l'écoute de mots français congénères et propose un indice de transparence lexicale calculé à partir des résultats de cette expérience.

Les deux articles suivants ont été rédigés dans le cadre ou dans le sillage du programme Eurom4, consacré essentiellement à l'intercompréhension écrite en langues romanes. Mais la recherche des équipes Eurom4 s'est orientée par la suite sur le versant oral de l'IC. Les deux articles résumés en annexe sont les suivants :

- Bonvino, E., Caddeo, S. (2007). Intercompréhension à l'oral : où en est la recherche ? In F. Capucho, A.A.P. Martins, C. Degache & M. Tost. (Coord.). *Dialogos em Intercompreensão* (pp. 386-394). Lisboa, Portugal: Universidade Católica Editora, 6-8 septembre 2007.
- E. Vilaginés Serra & Serramalera López (2007). Català per a passavolants. In F. Capucho, A.A.P. Martins, C. Degache & M. Tost. (Coord.). *Dialogos em Intercompreensão* (pp. 369-376). Lisboa, Portugal: Universidade Católica Editora, 6-8 septembre 2007.

En dépit de son titre, le premier article fait essentiellement le point sur la recherche développée par l'équipe Eurom4 sur l'IC orale. Il rappelle que la formation Eurom4 prend en partie appui sur les potentialités d'aide à la compréhension offertes par l'oralisation des textes écrits et présente les résultats du programme VRAL consacré quant à lui à l'IC orale dans le contexte de l'enseignement primaire. Le second article décrit la formation en compréhension du catalan proposée aux étudiants étrangers de l'Université de Barcelone,

une formation visant à la fois l'oral et l'écrit et centrée sur les besoins académiques des apprenants.

II Expérimentations personnelles de l'intercompréhension à l'oral⁴

1. Présentation de l'expérimentation

Il s'agissait ici pour les formés d'expérimenter la réalité et le degré de l'intercompréhension entre **langues romanes**, avec des langues totalement inconnues d'eux (en l'occurrence le catalan et le roumain).

L'objectif était d'identifier, d'une part, les difficultés rencontrées lors d'une première approche de ces langues voisines et d'autre part, d'établir les stratégies qui permettaient aux apprenants d'accéder au sens global (et parfois détaillé) des séquences audiovisuelles proposées. Il ne s'agissait donc pas de tester la méthodologie employée dans les modules de compréhension orale de Galanet, même si certaines des réflexions font état des aides apportées par l'appareillage didactique. On notera par ailleurs que les modules d'oral de Galanet utilisés pour cette expérimentation sont ceux de la seconde génération⁵.

Signalons également que du point de vue du continuum linguistique formé par l'ensemble des langues romanes, les deux langues cibles étudiées appartiennent à deux pôles opposés : le catalan est très proche de la plupart des langues maternelles ou de référence des formés, tandis que le roumain en est très éloigné. Encore que cette dernière langue présente des points de similitude non négligeables avec l'Italien, langue avec laquelle elle constitue le sous-ensemble de la Romania orientale. La difficulté du roumain explique sans doute pourquoi une seule des formés ait accepté de « se mesurer » à cette langue. Si bien qu'à l'issue de cette expérimentation, il ne nous sera pas possible de tirer de conclusions pertinentes concernant la compréhension du roumain.

Pour mener à bien notre expérience, un **questionnaire** (ou plus exactement un ensemble de thèmes de réflexion) a été mis au point. Il a été proposé par les deux formateurs du groupe, en partant d'une proposition initiale d'une des formées. L'objectif de ce questionnaire était double : d'une part, aider les sujets à mieux formuler et articuler leurs observations ; d'autre part, rendre plus aisées les comparaisons entre les différentes expériences de chacun. De plus, l'intitulé de certains thèmes de réflexion a été illustré par des exemples, de façon à rendre plus compréhensible le sens de ces rubriques.

Ce questionnaire a effectivement aidé le travail d'analyse métalinguistique des sujets impliqués dans la tâche d'intercompréhension orale de ces langues proches inconnues. On notera cependant que certaines observations, pourtant similaires, n'ont pas toujours été placées sous les mêmes rubriques ou sous celles qui leur correspondaient le mieux, par tous les formés. Cela a notamment été le cas dans le domaine de la phonétique segmentale et suprasegmentale, deux champs dont la définition et les frontières sont sans doute moins évidentes. Ce qui prouve qu'il est difficile de rendre compte des difficultés de compréhension orale liées à certains phénomènes phonétiques : l'analyse métalinguistique reste délicate, surtout lorsqu'on la veut réflexive, c'est-à-dire menée par le sujet placé en situation de reconstruction du sens d'un document audiovisuel.

Dans le même ordre d'idée, il est important de signaler que le fait que certaines rubriques soient restées

⁴ Les sous-paragraphes 1, 2 et 3 ont été synthétisés par le formateur Eric Martin.

⁵ C'est-à-dire ceux qui ont été réalisés dans le cadre du programme Galapro.

vides de toute observation ne signifie absolument pas que ces thèmes de réflexion manquent de pertinence. Signalons enfin que, comme il était prévisible, ce questionnaire, établi a priori, ne pouvait rendre compte de toutes les observations possibles. C'est la raison pour laquelle des espaces ont été réservés pour d'éventuelles observations supplémentaires. Ainsi, nous avons pu rassembler des réflexions très intéressantes portant sur des aspects qui n'avaient pas été prévus et qui permettront d'affiner le questionnaire dans des sessions Galapro ultérieures abordant la même problématique. Enfin, quelques aménagements (regroupement ou déplacement de certaines rubriques) ont été réalisés à l'issue de l'expérience. C'est pourquoi la structure et les intitulés du questionnaire présenté dans cet article et accompagné des réponses des formés ne correspond pas tout à fait à ceux du questionnaire original. Mais ce dernier est publié en annexe de façon à permettre une appréciation des légères modifications apportées.

En tout, **cinq expérimentations** ont été menées, quatre sur le catalan et une sur le roumain.

Notons que chaque formé a rempli le questionnaire de façon indépendante. Les réponses n'ont été réunies que dans un deuxième temps. De plus, en relation avec ce qui a été noté précédemment, les observations faites par les intervenants ont été parfois déplacées d'une rubrique à une autre, à laquelle elles s'avéraient plus adaptées.

Pour le **catalan**, (Interview d'une professeure de français à Barcelone) les intervenants ont été les suivants : Sonia Di Vito (formatrice), de langues de référence italien et français, Iciar González Ballesteros (espagnol), Diana Maily Galindo Arias (espagnol et français), Laura Larraga (espagnol). Pour le module de **roumain** (interview d'une étudiante roumaine à Barcelone), l'expérimentation a été réalisée par Gaëlle Hourdin (français, espagnol et notions de portugais). On remarquera que l'espagnol est une langue connue de la majorité des formés, et qu'en raison de l'extrême proximité lexico-grammaticale entre le catalan et la langue de Cervantès, les formés devraient avoir moins de difficultés que d'autres romanophones à comprendre la locutrice catalane.

Il reste à signaler que les observations portent sur différents types de documents du module de CO du catalan :

- les séquences audiovisuelles relatives à l'interview (soit une jeune professeure de français catalane, qui travaille à la fois dans un lycée et à l'université ; soit une étudiante roumaine) ainsi que les réenregistrements sonores à débit plus lent de leurs discours (appelées *versions lentes*)
- les documents sonores facilitateurs présentant une série de 5 personnes (partie introductive intitulée «pour commencer»).

2. Les obstacles à la compréhension

Il convient de garder à l'esprit le fait que ces thèmes de réflexion sont repris dans la deuxième partie consacrée aux stratégies de compréhension employées. Les observations sont donc parfois en correspondance. A titre d'exemple, il arrive que le même sujet déclare à la fois ne pas avoir eu de difficulté à identifier les référents culturels et que ces éléments l'ont aidé à accéder au sens.

Connaissances préalables (culturelles, thématiques...)

– manque de référents culturels ?	
It, Fr > Cat ⁶ L'intervista si riferiva alle similitudini/differenze del lavoro di insegnante in una scuola superiore e nell'università. Non ho avuto difficoltà da questo punto di vista.	Es, Fr > Cat Con la palabra instituto, al comenzar la actividad me surgieron dudas sobre el tipo de establecimiento a que se refería Cristina, en mi país instituto es un centro de educación especializado por ejemplo en idiomas o en informática donde se toman cursos particulares. Pude entender lo que ella pensaba del trabajo y el público en el instituto. Supongo que ella se refería au lycée.
Es > Cat Al principio me extrañó que una profesora de instituto diese también clases en la universidad porque no sabía que podían compatibilizarse ambos trabajos. Durante mi experiencia como alumna en el instituto ninguno de mis profesores trabajaba en la universidad.	En ciertas ocasiones, dependiendo del nombre de la persona se hace una relación con su nacionalidad, por ejemplo en francés: François, Marie, etc. pero en el caso del Catalán como no tengo ninguna referencia de cómo son los nombres comunes catalanes, tuve dificultad a comprender exactamente como se llamaban algunos personajes. (Introducción- Per a començar)
Fr > Ro Pas de problème non plus dans ce domaine dans le cas du roumain.	Es > Cat No he tenido problemas. Y esto ha facilitado la comprensión.
– autre (préciser) :	
It, Fr > Cat Non ho pensato a cercare parole trasparenti in quest'ambito (es. ho avuto difficoltà a capire il termine "adolescente" che ho compreso soltanto leggendo la sequenza).	

Situation de communication⁷

– manque d'informations sur le contexte d'énonciation ? (qui parle ?, à qui ?, où ?, dans quelle situation ?)	
Fr > Ro Pas de problème non plus dans ce domaine dans le cas du roumain.	Es, Fr > Cat No. En realidad la presencia de palabras transparentes permite fácilmente entender el contexto de la enonciación.
Es > Cat No falta información.	
– mauvaise qualité du son, environnement sonore perturbateur ?	
It, Fr > Cat Forse i microfoni erano un po' lontani dalle due persone e quindi si aveva l'effetto « eco » nella stanza.	Es > Cat El audio no estaba completamente limpio. Se puede apreciar un pequeño ruido de fondo (ruido de la grabación) que dificultaba en algunas ocasiones la escucha. La «versión lenta» (activa al presionar el icono del altavoz azul) fue más clara porque la emisora hablaba despacio y porque no existía este sonido
Es, Fr > Cat No	Fr > Ro <i>Roumain</i> J'ai été gênée par la qualité moyenne du son (présence d'un souffle). Par contre, l'enregistrement lent m'a aidée.

⁶ It, Fr > Cat signifie qu'il s'agit d'une personne ayant deux langues romanes de référence, l'italien et le français et apprenant le catalan.

⁷ Chacun a su identifier la situation de communication.

Thématique, lexique, lexique-grammaire.⁸

– non identification de la thématique ou de la micro-thématique qui pourrait orienter la construction du sens ?	
Es > Cat No se han observado problemas.	Es > Cat No, la identifiqué facilmente.
Fr > Ro Non, grâce aux questions posées en espagnol dans la deuxième partie de l'interview.	
– manque d'ancrages lexicaux (n'identifiant aucun des mots, je ne peux reconstituer le sens de l'énoncé par utilisation du co-texte) ?	
It, Fr > Cat Non ho pensato a cercare parole trasparenti in quest'ambito (es. ho avuto difficoltà a capire il termine "adolescente" che ho compreso soltanto leggendo la sequenza).	Es > Cat No, he tenido más dificultad para identificar los adverbios, pero comprendía la frase ayudándome del co-texto.
Es, Fr > Cat No, ha sido fácil entender el tema.	Fr > Ro Oui, parfois, l'absence de mots transparents dans certaines phrases m'a empêché d'en saisir le sens ⁹ .
<p>Es > Cat He tenido problemas para identificar algunas palabras (sobre todo en la Fase «<i>Per a començar</i>») que han dificultado la comprensión del sentido del texto. Por ejemplo:</p> <p>He interpretado «<i>exposa</i>» como un sustantivo por su semejanza con la palabra española «<i>esposa</i>» (2ª Presentación: Teresa). Solo cuando he accedido al texto escrito he comprendido que se trataba del verbo «<i>exponer</i>», gracias al cotexto («<i>Treballa en un restaurant amb el seu germà, que es diu Jaume, on <u>exposa</u> i ven les seves pintures</i>»).</p> <p>No conseguí identificar la palabra «<i>mobles</i>» (4ª presentación: Joan). El término es transparente en la presentación escrita por su semejanza con el español («<i>muebles</i>»). En la presentación oral es opaca /<i>moplès</i>/ debido al cambio en dos fonemas: /b/ sonora y /ɛ/</p> <p>No identifiqué el adverbio «<i>menys</i>» en su presentación oral hasta el ejercicio que incluye la clave escrita («No confundir «<i>més</i>» y «<i>menys</i>»). Al igual que en el ejemplo anterior, la presentación escrita facilita la comprensión pues en español contamos con el adverbio «<i>menos</i>»</p> <p>Solo gracias al cotexto accedí al sentido del término «<i>empenta</i>» («<i>tenen molta empenta</i>»). La palabra existe también en español con el sentido de «empuje»</p>	
– inférences lexicales erronées (parfois en raison d'une langue de référence inappropriée) (thème de réflexion non prévu dans le questionnaire initial)	

⁸ Chacun a su identifier la thématique.

⁹ Ce problème peut venir : de la présence dans le document d'un nombre important de termes-clefs opaques ou bien d'une difficulté à reconnaître des congénères, en raison d'une évolution phonétique trop divergente de ces congénères (ce point avait été placé au départ dans la partie « phonétique »).

<p>Es, Fr > Cat Cristina utiliza en varias ocasiones los adverbios de cantidad y yo sabía más o menos a que se refería pero no podía dar <i>precisiones</i> sobre el sentido exacto entre un adverbio y el otro, por ejemplo con <i>poc</i> (poco) y <i>una mica</i> (<i>un poco</i>). Por otro lado me di cuenta que a veces la similitud con palabras que se pronuncian igual en español o en francés no me permitieron comprender la palabra dentro del contexto. Por ejemplo, <i>més</i> es <i>más</i> en catalán pero cuando yo la escuché pensé que hablaban de <i>mes</i> (mois en français) sin embargo eran dos frases seguidas donde utilizaban <i>més</i> y <i>menys</i>, por contexto hubiera podido entender que era <i>más</i> y <i>menos</i></p>	<p>It, Fr > Cat <i>Ipotesi sbagliate che hanno fatto travisare il senso de es.descansar. In un esercizio lo avevo associato a "mangiare".</i></p>
<p>– non reconnaissance des connecteurs logiques¹⁰</p>	
<p>Es > Cat El conector lógico «<i>llavors</i>» [alors] fue un término completamente opaco y lo identifiqué únicamente a partir de la “clave de respuesta” (2ª respuesta: “<i>Entonces y en cambio</i>”). Es decir, comprendo directamente el significado del conector «<i>en canvi</i>» (español: “<i>en cambio</i>”) que aparece solo en una opción de respuesta y concluyo que «<i>llavors</i>» debe significar “<i>entonces</i>”. En ese momento se activa en mi memoria el término italiano “allora” que procede de la voz latina «<i>Ad illa hora</i>» (nuestro «<i>llavors</i>» catalán tiene el mismo origen). De esta forma confirmo la respuesta.</p>	<p>Es, Fr > Cat Caso de <i>llavors</i> y <i>en canvi</i>, escuchando la grabación no oí <i>en canvi</i>, incluso luego de poner la grabación varias veces no sabía exactamente si se encontraba este conector. El ejercicio pedía que ayudándose del contexto o de la transparencia con otras lenguas romanas se dijera el significado del conector. Yo pude decir que significaba pronunciándolo varias veces, y la parte <i>encanvi</i> me trajo a la cabeza <i>en cambio</i> en español y de esta manera pude saber el significado.</p>
<p>Es > Cat No.</p>	<p>Fr > Ro Il m’a semblé qu’il y avait une absence de connecteurs logiques et que les idées se succédaient sans réel lien entre elles.</p>

Phonétique suprasegmentale

<p>– débit verbal trop rapide? It, Fr > Cat La velocità di locuzione non è stato un ostacolo alla comprensione globale del messaggio. Il débit lento ha favorito la comprensione di parole isolate per esempio “en canvi” ma non la comprensione totale.</p>
<p>– autre (préciser) : Fr > Ro l’enregistrement lent s’est avéré très utile car j’ai compris très peu de choses à la première écoute de l’interview, particulièrement en raison de la rapidité du débit.</p>
<p>– non identification de l’intonation? Es > Cat No. Al contrario, la entonación de las palabras me ha ayudado a identificar cuando la profesora hacía una enumeración, o cuando se refiere al otro grupo de alumnos (universitarios/ instituto); a comprender el significado.</p>

¹⁰ Notons que ces observations sont aussi liées à une évolution phonétique différente de mots congénères (entraînant leur non reconnaissance dans la langue cible).

– *difficulté à segmenter le discours, à opérer un découpage syntaxique ? Au niveau inférieur (celui d'un syntagme) problèmes d'enchaînement (par exemple, la liaison): je ne réussis pas à segmenter correctement deux mots successifs (les amis /lezami) ? (ces deux points ont été réunis finalement en un seul bloc)*

Es > Cat En la segmentación inicial del discurso he encontrado las siguientes dificultades:

– Problema en el continuo «*enlasevafeina*» al no identificar el posesivo «*seva*» y el sustantivo «*feina*». Al escuchar el texto por tercera vez, identifiqué el término «*feina*» [travail] gracias a su semejanza con la palabra española “*faena*” (procedente del catalán antiguo que evolucionó al término «*feina*»)

– Problema en el continuo «*enquehasapresytal*»: soy capaz de segmentar /en ke asapres i tal/. No reconozco nuevamente la forma verbal («*has après*») hasta que no veo el texto escrito. Y por el cotexto identifico el significado de «*après*» (“aprendido”)

También he tenido problemas para segmentar correctamente dos palabras por falta de reconocimiento de uno o de los dos términos:

– /andɛ/ en la frase « *Han – de – tomar a casa* » he entendido «¡*Anda ! tuma a casa*». No identifiqué la perífrasis verbal que confundí con una interjección española («¡Anda!») utilizada para animar a alguien a que haga algo.

Caso de una *liaison* :/ake 'tomɛ/ en la frase «*Aquest – home ha de dormir*» la fragmentación fue « *Aque – thome ha de dormir*». No fui capaz de separar del continuo el término «*home*» uniéndole a la “t” final del demostrativo “*aquest*”.

En ambas ocasiones pienso que el problema en la segmentación se debe a no identificar correctamente las palabras: “han” (verbo español “haber”) y “home” (sustantivo español “hombre”) que habrían sido transparentes en un texto escrito y también a la velocidad del discurso.

No logro segmentar «*tumateix*» (Documento 2. Parte 3) y lo considero una palabra única. Gracias al ejercicio específico donde se reflexiona sobre el sentido de “*tu mateix*” y viendo la separación logro inferir el significado gracias al cotexto.

Del mismo modo en «*que etfan preguntes*» no identifico la palabra “et” (español: “te”) y me resulta imposible separarla del verbo. Solo el cotexto me proporciona pistas para averiguar el sentido primero del verbo (español: hacer) y después del pronombre “et”.

Es, Fr > Cat Uno de los ejercicios de la entrevista era segmentar por escrito una frase « *elshasdedtractar* » d'une manera. [tu dois les traiter.../*tu as à les traiter..Il faut les traiter d'une manière...] Al leer la frase a segmentar no logré hacerlo de la manera correcta. Sin embargo luego de ver la respuesta del ejercicio me di cuenta que no había podido hacer el *découpage* en unidades pero que entendía al escuchar la grabación la significación “tratar de una manera diferente”

It, Fr > Cat Sono riuscita subito a segmentare la sequenza / elshasdedtractar/ anche se avevo scambiato il pronome *els* per un pronome personale soggetto.

Nel discorso non ho capito la parola « gens » né gli avverbi di quantità, nonostante siano, allo scritto e all'orale molto trasparenti; lo stesso vale per l'aggettivo “cert” che non avevo proprio rilevato nel discorso (solo dopo aver letto le soluzioni dell'esercizio l'ho individuato anche a livello fonico). Queste difficoltà sono state dovute al fatto che cercavo di capire le parole che avessero più senso per la comprensione del messaggio (attenzione incentrata su “adulti” piuttosto che su “più adulti”); questo vale anche per la parola “gens” poiché il senso di “gente” è inserito implicitamente nel discorso a livello semantico (“studenti” iperonimo di “gente”). [Ces dernières réflexions pourraient également être insérées dans le bloc précédent (lexique grammaire)]

<p>Fr > Ro La rapidité du débit a été à l'origine de mes difficultés à découper syntaxiquement les phrases, tandis que la lecture lente m'a permis d'isoler les mots et, ainsi, d'en comprendre quelques-uns. De plus l'absence de pauses entre les mots empêche la segmentation syntaxique du discours et nuit à la reconnaissance des mots.</p>	<p>Es > Cat Dificultad para segmentar cuando había dos palabras seguidas que no entendía (<i>son encara una mica nens, diguésim</i>).</p>
<p>– faible intensité d'une syllabe:</p>	
	<p>Es > Cat Dificultad para identificar la distinta acentuación de una sílaba, lo que me causa mayor dificultad a la hora de identificar algunas discriminaciones fonológicas. Me di cuenta de esto al realizar algunos ejercicios de asociación de formas verbales (me costaba discriminar las formas verbales e intentaba apoyarme en el esquema tonal de la palabra).</p>

Phonétique segmentale

<p>– non perception de phonèmes inexistantes dans la langue source :</p>	
<p>Es > Cat Aún sabiendo que en catalán la letra “e” en ocasiones se pronuncia /ə/, no he sido capaz de reconocerla y generalmente la he interpretado como una /a/. Unido a otros factores, este hecho ha transformado palabras aparentemente transparentes en semi-opacas.</p>	
<p>Es > Cat No.</p>	<p>Fr > Ro: Je ne crois pas.</p>
<p>– faible intensité (amuïssements), assimilations, etc. : le phonème n'est pas perçu ou mal perçu</p>	
<p>Es, Fr > Cat En la fase de introducción del módulo, en la presentación de la primera persona dijeron cuántos hijos y cuantas hijas tenía el personaje pero las dos palabras me sonaban tan parecido que no podía decir si eran 2 hijas (<i>filles</i>) y 7 hijos (<i>fills</i>) o al contrario. Eso afectó lógicamente el acceso al significado correcto del enunciado. Más adelante con la presentación de otro de los personajes me ocurrió lo mismo con las mismas palabras: hijo/hija, no reconocí el fonema que permitía conocer el género y era bastante fácil <i>fill/filla</i>. Yo no escuché la a de filla.</p>	<p>Es > Cat no. Es > Cat Al principio no podía diferenciar entre las formas del verbo «es» y «ets». En el adverbio “menys” no reconocí los últimos fonemas consonánticos Fr > Ro. Certains phonèmes s'entendent à peine, comme le « i » final, et sont ainsi difficiles à détecter.</p>
<p>It, Fr > Cat Sulla parola « adolescenti » non riuscivo proprio a sentire la finale...</p>	
<p>– non reconnaissance de la correspondance phonème / graphème (alors que celle-ci aurait permis l'identification du mot) :</p>	

Es > Cat No.	Fr > Ro Le « c » prononcé « ts » dans « aici » (ici) par exemple. À l'écrit, la reconnaissance aurait été plus facile.
– l'ignorance des correspondances grapho-phonologiques entre les langues romanes :	
It, Fr > Cat Nella parola « canvi » che non avevo proprio sentito nella sequenza a débit normale, non ho pensato che la « v » può corrispondere in spagnolo a /b/ quindi « canvi » = cambio (IT) in cambio=invece	
– autre (préciser) :	
It, Fr > Cat Somiglianza fonetica che non produce inferenze sul significato: es per esempio la parola “també” ho pensato a “tant bien” ma non sono riuscita a trovare una somiglianza di significato.	Es, Fr > Cat A veces la incertidumbre de no conocer la pronunciación exacta de las palabras provoca que no veamos cosas evidentes y que luego de observarlas detenidamente nos demos cuenta que era obvio, por ejemplo me paso con <i>és</i> (en español <i>es</i>) y <i>ets</i> (en español <i>eres</i>). El ejercicio consistía en escuchar las grabaciones y decir qué forma verbal correspondía a cada una. Me sonaba tan parecido y pensando que no sabía cómo pronunciaban la T en ETS en catalán bloqueé el cerebro. La diferencia reside sencillamente en la pronunciación o no pronunciación de la T.

Aspects grammaticaux

– manque de connaissances grammaticales dans la langue cible (structures morpho-syntaxiques opaques, méconnaissance des désinences, des mots de base du lexique-grammaire, des déclinaisons, etc.) :	
Fr > Ro Ceci a été un des principaux obstacles rencontrés pour le roumain, par exemple, l'enclise des articles définis et des possessifs ; les infinitifs qui ressemblent à des substantifs ou à des verbes conjugués (précédés de « a », terminaison en « a ») ; les déclinaisons (la désinence indique par exemple qu'il s'agit d'un complément du nom ou d'un complément d'objet indirect, alors que l'on attendrait une préposition).	Es, Fr > Cat Doy el mismo ejemplo que para el <i>découpage syntaxique</i> con la frase « <i>elshasdedtractar</i> » <i>d'une manera</i> . Al no saber cómo se organizan las frases en catalán, no pude saber exactamente qué era cada una de las unidades: <i>els</i> : Se refería a los alumnos; <i>has de</i> (verbo <i>haver de</i>) significa <i>tener que</i> ; <i>tractar</i> , <i>tratar</i> . Esa organización de la frase no la conozco (en español no es así) y por eso no pude saber qué es qué en la frase, sin embargo pude entender el sentido de la frase por el contexto.
Es > Cat Me ha ayudado la estructura sintáctica a conocer la categoría gramatical y a partir de esto y el contexto inferir su significado (ejemplo palabra <i>doncs</i>). Dificultad para conocer el grado de los adverbios.	Es > Cat No .
– confusion avec des formes existantes dans une des langues sources :	
Fr > Ro L'article féminin « o » (le « o » étant une marque du masculin en espagnol et en portugais).	

Dérivation et composition

– *non connaissance ou non reconnaissances des affixes, difficulté à identifier les morphèmes d'un mot, ce qui permettrait d'en déduire le sens*

Es > Cat No

3. Les stratégies compréhension employées

Connaissances préalables (culturelles, thématiques, linguistiques ...)

– connaissances culturelles et thématiques¹¹:	
Es, Fr > Cat El tema de esta entrevista tiene una relación directa con mi experiencia profesional, esto me ha permitido comprender fácilmente el vídeo.	
It, Fr > Cat Fare ipotesi sul tipo di discorso e sul suo contenuto mi hanno aiutata a capire il senso globale del messaggio.	Fr > Ro S'agissant d'une présentation, on s'attend à ce que la personne dise son nom, son âge, parle de sa famille, de son activité, explique depuis combien de temps elle vit à Barcelone.
– connaissances linguistiques :	
Es > Cat	
– Conocimientos previos del catalán (palabras adquiridas a través de los medios de comunicación)	
– Estereotipos lingüísticos. La pronunciación del catalán es frecuentemente imitada. Por ejemplo: cuando la última sílaba está formada por «consonante “t” + vocal» tendemos a eliminar la vocal y la “t” se pronuncia con mayor intensidad. Además, la letra “e” se pronuncia /ɛ/ y no /e/ como en español. La “l” también tiene una pronunciación particular.	

¹¹ Cet aspect a été très judicieusement proposé par l'une des formées. Mais il a pu faire double emploi avec les points suivants (la situation de communication, l'environnement discursif).

Voilà la description qu'en a donné l'auteur:

- vivencias como alumnos a lo largo de la escolaridad. Haber recibido clases en ambos lugares;
- conocimientos previos sobre la educación secundaria y universitaria en España u otros países;
- conocimiento directo o a través de otras personas del contexto universitario e instituto;
- información recibida a través de medios de comunicación del trabajo de los profesores universidad vs instituto y de los alumnos;
- conocimientos sobre la metodología, el nivel de los alumnos, el nivel exigido en ambos contextos, y la necesidad que el profesor se adapte al nivel del alumno.

Ces connaissances préalables permettent d'émettre les hypothèses suivantes:

- sobre el tema: comparación de contextos (diferencia de metodología, instrumentos, desarrollo de las clases y alumnos en ambos contextos);
- preferencias sobre trabajar en el instituto o universidad por la metodología, alumnos, clases, recursos económicos, sistema educativo;
- comportamiento y nivel de los alumnos en el instituto y en la universidad.

Situation de communication : qui, où, comment, à propos de quoi

– contexte d'énonciation, type de discours :	
Es > Cat Es una entrevista, por lo que las distintas respuestas tratan sobre un tema común. Además, es una profesora que trabaja en dos ámbitos, por lo que anticipas lo que va a comparar (alumnos, materiales, clases, horarios)	Es > Cat El tipo de discurso es fácilmente reconocible. Se trata de la entrevista a una profesora. Además, los contextos de la enunciación son facilitadores. Desde la introducción conocemos los nombres de las enunciantes (Anne y Cristina), dos profesoras de francés. Cristina responde a las preguntas de Anne. Identificamos los coenunciadores: la destinataria directa del enunciado, es decir, la profesora que escucha e, indirectamente, nosotros, los oyentes de la plataforma. El propósito de la enunciación es dar a conocer la opinión de Cristina sobre su trabajo como profesora en dos ámbitos educativos (instituto y universidad) estableciendo una comparación entre ambos. El espacio en el que se desarrolla parece ser el despacho de las profesoras o una sala de profesorado. Y, finalmente, un tiempo de emisión del discurso limitado (alrededor de 1 minuto) y segmentado para los distintos ejercicios.
– identificación de la temática:	
Es, Fr > Cat Ha sido muy fácil de identificar, la transparencia de palabras entre el catalán y el español permite identificar las frases del discurso y comprender el sentido global de la entrevista.	Es > Cat La temática es fácilmente identificable: Cristina expresa su opinión sobre su trabajo como profesora de francés en el instituto y la universidad. Para ello, utiliza su experiencia con los alumnos y el nivel de exigencia que requieren del profesor. También las microtemáticas parecen claramente delimitadas aunque sea necesario repetir el texto oral varias veces para aclarar detalles.
Fr > Ro Comprise grâce à quelques mots transparents : studenta, universitatii, Bar-celona...	
– environnement visuel et/ou sonore :	
Es > Cat El medio visual en combinación con el cambio de idioma (Anne habla en francés y Cristina en catalán) facilitaron el reconocimiento de las enunciantes y los turnos de palabra. Considero que presentar información a través del canal visual y auditivo en general facilitó mi comprensión	

Environnement discursif :

– aide de la thématique ou de la micro-thématique :¹²	
It, Fr > Cat Quando Cristina parlava del dover preparare la lezione ha usato la parola “classes”; anche se in IT “classe”= insieme degli alunni (la classe V) oppure il luogo in cui si fa lezione (aula/salle in FR) è stato facile, grazie al contesto capire che si trattava della “lezione” “cours”.	
– gestuelle, expressions du visage/réactions (verbales, gestuelles) de l’interlocuteur :	
Es, Fr > Cat Observar los gestos, los movimientos de las manos me ayudó a entender. Me pareció interesante ver cómo a partir de la gestualidad una persona dibuja el espacio y demarca sin darse cuenta las diferentes partes del discurso. Por ejemplo, Cristina cuando hablaba del instituto movía las manos señalando un lado y cuando hablaba de la universidad dirigía sus manos hacia el lado contrario. Invisiblemente recreó los dos espacios.	Es > Cat Los gestos con las manos y también la expresión facial apoyan el mensaje oral. La enunciadora, Cristina, marca el ritmo del discurso a través del movimiento de sus manos: fundamentalmente lo emplea para marcar la independencia de los ámbitos académicos y el nivel que tienen (el nivel básico se marca bajando una mano sobre la otra, que descansa en su pierna; el nivel superior se indica elevando la mano). Y también mantiene contacto visual con la otra profesora y sonríe confirmando que se siente a gusto en ambos contextos educativos. Sin embargo, solo podemos verla de perfil y quizá hubiese sido más apropiado observarla de frente aunque la entrevista habría perdido parte de su naturalidad.
Es > Cat Se apoya en los gestos para añadir ideas. Coloca la mano en posición vertical cuando hace una separación, y luego utiliza un lado u otro para hablar de cada contexto.	Fr > Ro je n’ai pas su utiliser la gestuelle comme moyen d’appréhender le sens. Je n’ai pas pu non plus me servir des réactions de l’interlocutrice : invisible à l’image, elle se contentait de poser des questions.
– ancrages lexicaux permettant de reconstituer le sens de l’énoncé par utilisation du co-texte, répétitions lexicales, réseaux lexicaux :	

¹² Il s’agissait ici de mesurer dans quelle mesure la thématique avait aidé à comprendre le sens de mots ou d’expressions opaques du discours. Cet aspect n’a pas été compris par les apprenants (car il n’était sans doute pas clairement expliqué) et leurs commentaires ont porté sur l’identification de la thématique. C’est la raison pour laquelle leurs observations ont été déplacées et consignées dans le paragraphe antérieur. Nous n’avons gardé qu’une seule d’entre elles.

<p>It, Fr > Cat in un primo ascolto ho capito la contestualizzazione del discorso (due tipi di insegnamento; due diverse tipologie di pubblico; il lavoro nell'università è più interessante). Dopo il secondo ascolto ho iniziato a individuare delle parole tipo complicato-complesso; adulti-maturi; insegnamento di base nella scuola superiore; si parla di livelli e di domande che gli studenti universitari fanno, per una comprensione più dettagliata. Il passaggio attraverso lo spagnolo per alcune parole (buscar – pregunta – més : parole del lessico generale che conosco grazie alla pratica dell'intercomprensione e non perché ho studiato lo spagnolo) ha facilitato la comprensione.</p> <p>Trasparenza lessicale delle parole : <i>nivell</i> è un misto tra "livello" (IT) e "niveau" (FR); "material" "materiale"; come queste, tante altre.</p> <p>Nell'individuazione della sequenza /esadi/ non ho avuto problemi a riferirla a "cioè" in italiano. Sono passata però per il francese "c'est-à-dire"¹³.</p>	<p>Es > Cat Muchas palabras del texto resultan transparentes como «<i>treballar</i>», «<i>agradar</i>», «<i>crec</i>» etc. o semitransparentes como por ejemplo: «<i>encara</i>» (identificada a partir de la palabra italiana «<i>ancora</i>», español: "todavía") o «<i>vespre</i>» (remite a la palabra española "<i>víspera</i>", "<i>crepúsculo</i>") en «<i>des de les set del vespre fins a la una</i>»</p> <p>Son abundantes las repeticiones lexicales: «<i>diferent</i>», «<i>alumnes</i>», «<i>institut</i>», «<i>universitat</i>», «<i>més</i>», «<i>molt</i>», etc. e incluso de estructura. Por ejemplo: «<i>es diu</i>», «<i>es diferent</i>», «<i>més/molt + adjectivo</i>» («<i>mes adulta</i>», «<i>més madura</i>», «<i>més responsables</i>»), etc. Proporcionan tiempo al emisor para organizar el discurso y dan pistas sobre el contenido al receptor</p> <p>Y la perífrasis verbal «<i>haver de + infinitivo</i>» identificada con la perífrasis española "tener que +infinitivo" por el cotexto y también porque el verbo "avere" italiano significa "tener" en español.</p>
<p>Es > Cat He utilizado la transparencia léxica entre el catalán y mi lengua materna, el español. Me ha sido fácil reconocer el significado de nombres, verbos y adjetivos; he tenido mayor dificultad con adverbios, preposiciones y tiempo verbal.</p>	<p>Es, Fr > Cat El recurso a mi lengua maternal me ha permitido encontrar sentido a las palabras que se parecen entre las dos lenguas. Por eso considero que la transparencia ha sido la estrategia que más he utilizado para entender la entrevista. Ya que existen muchas similitudes léxicas entre el catalán y el español.</p>
<p>– prise de conscience que l'identification exhaustive des mots d'un énoncé n'est pas indispensable pour en saisir le sens global</p>	
<p>Es > Cat La identificación exhaustiva de todas las palabras es imposible incluso en los textos de menor dimensión por tres motivos principales: no todas las palabras son transparentes, la velocidad de la enunciación y la limitación de la memoria a corto plazo. Aunque al principio me creó un poco de ansiedad no conocer todos los detalles, después pude concentrarme en acceder al sentido global de los textos propuestos.</p>	<p>Es, Fr > Cat Ha sido muy interesante y provoca satisfacción darse cuenta que incluso si el locutor habla rápido y es la primera vez que escuchas otra lengua puedes llegar a comprender el sentido global del texto. Claro está que luego para dar precisiones o detalles sobre la información no es suficiente la identificación global.</p>
<p>Es > Cat Me he dado cuenta de que entiendo más de lo que creía, y que con pequeñas claves (comentarios de los ejercicios), puedo entender matices muy sutiles. Comprendo el tema general con gran facilidad.</p>	<p>Fr > Ro Oui, mais j'ai parfois été incapable de comprendre des phrases entières, ce qui, je crois, ne se serait pas passé avec le catalan ou le portugais.</p>
<p>– connecteurs logiques :</p>	

¹³ On notera que la transparence est parfois établie avec d'autres langues que la langue maternelle, ou avec plusieurs langues à la fois.

Es > Cat Existen conectores transparentes que me permitieron encontrar la relación entre las oraciones. Por ejemplo, « en cambi », « per exemple », « perchè ».	Fr > Ro Cela ne m'a pas aidé.
– place du mot dans la phrase, de la phrase dans le discours :	
Es > Cat Me ha ayudado la semejanza de las estructuras sintácticas entre el español y el catalán.	Es > Cat Tanto el orden de las palabras en la frase como de las frases en el discurso son similares al español y ello facilita el acceso al sentido.
Fr > Ro C'est plutôt une source de confusion à mon avis: par exemple, les possessifs sont placés après le substantif : « fratele meu ».	

Phonétique suprasegmentale

– aide de l'intonation :	
Es > Cat Los contornos entonativos del español y el catalán son similares y, por tanto, no podría distinguir entre ambas lenguas a partir de sus curvas entonativas. En algunas ocasiones debido a esta semejanza y a las palabras transparentes me parecía estar escuchando un texto en mi lengua materna (español). Fue una gran ventaja puesto que no supuso un esfuerzo añadido reconocer el contexto de entonación y me permitió concentrarte en otros aspectos más complejos.	It, Fr > Cat L'intonazione mi ha aiutata nella comprensione di qualche parola isolata, tipo "encara", ancora in IT.
	Es, Fr > Cat En este punto considero que estamos predispuestos a ayudarnos con la entonación, el ritmo, las pausas y todos los elementos prosódicos para comprender la producción oral. En cuanto a la entrevista estos elementos me han permitido tener claro el punto de vista de Cristina.
	Fr > Ro cela ne m'a pas aidé.
– aide des rythmes et des pauses :	
Es > Cat El ritmo pausado de la enunciación ayuda a la comprensión del sentido y las pausas señalan la división del discurso en dos partes: instituto y universidad.	Es > Cat Ayudan a preseleccionar si nos van a hablar del tema general, o de algo específico, y dentro de una frase si es información complementaria sobre el mismo tema.
Fr > Ro cela ne m'a pas aidé.	

Phonétique segmentale

<p>– connaissance des correspondances phonologiques entre langue cible et source (Es caja /X/ ; Cat caixa / ʃ / ; Fr / caisse /s/) :</p>	
<p>Es > Cat Me ayudaron las siguientes correspondencias: – palabras masculinas : español /o/ ; catalán /e/ (ejemplos : Español: alumnos – Catalán: alumnes; Español: preguntas – Catalán: pregunte/s, etc) – Español /X/ - Catalán /ks/. Ejemplo: Español : complejidad - Cat: complexitat; – Español /X/ - Catalán /j/. Ejemplo: Español: mejorar - Catalán : millorar.</p>	<p>Es, Fr > Cat Para mi ha sido la segunda estrategia más utilizada para acceder al sentido y comprender, por ejemplo con palabras como BONA en catalán, BUENA en español, BONNE en francés es posible hacer la relación y deducir el significado.</p>
	<p>It, Fr > Cat Non avevo delle conoscenze prealabili ma ho fatto delle inferenze fonetiche passando per il francese, tipo (ipotesi) per il verbo <i>treballeu</i> il dittongo eu=ez francese; l'ascolto delle finali mi ha aiutata ad individuare il plurale dal singolare nell'esercizio sul verbo "essere" e sugli aggettivi possessivi.</p>
<p>– relations phonèmes – graphèmes :</p>	
<p>Fr > Ro La lecture rétrospective de la transcription permet de relier les graphèmes aux phonèmes entendus dans l'enregistrement et, ainsi, d'identifier plus facilement les mots par la suite.</p>	
<p>– autre (préciser) :</p>	
<p>Es > Cat La fonética del catalán me ha parecido muy similar a la del castellano, por lo que me ha ayudado.</p>	<p>Es > Cat Cuando catalán y español comparten las primeras sílabas de la palabra, ésta resulta transparente o semitransparente. Por ejemplo: « crec », « clar ».</p>
<p>Es, Fr > Cat La identificación de fonemas recurrentes en catalán permite tratar de predecir o adivinar el significado de algunas palabras.</p>	

Aspects grammaticaux

<p>– similitudes grammaticales (structures morpho-syntaxiques, mots de base du lexique-grammaire transparents)</p>	
<p>Es > Cat Los pronombres personales del catalán son bastante transparentes y también su colocación en la frase. Por ejemplo, « a preparar-te », « a qüestionar-te » donde el pronombre de segunda persona aparece tras el verbo igual que en español pero separado por un guión.</p>	<p>Fr > Ro Les formes de pluriel en « i » rappellent l'italien.</p>
	<p>It, Fr > Cat La –a della desinenza della terza persona è uguale all'italiano; per "els has de tractar" stessa struttura sintattica dell'inglese "have to"= dover fare qualcosa e quindi "devono essere trattati".</p>

Dérivation et composition

– *identification des morphèmes d'un mot (affixes, racines), permettant d'en déduire le sens :*

Fr > Ro Cette identification peut se faire à partir de la transcription du texte mais s'avère souvent difficile pour moi à l'oral.

4. Réflexions générales sur les difficultés/stratégies dans la compréhension de l'oral¹⁴.

Nous sommes parvenus à la conclusion qu'il est possible de parler d'intercompréhension de l'oral dans le cas de l'apprentissage du catalan et que ce potentiel pourrait être exploité dans l'acquisition/apprentissage d'une langue étrangère voisine. Il faut néanmoins tenir compte des difficultés rencontrées lors d'une tâche d'intercompréhension de l'oral, qui concernent non seulement les obstacles posés par la compréhension d'un message oral mais aussi des obstacles spécifiques liés à la langue enseignée¹⁵. En outre, il est nécessaire d'entraîner les étudiants à une écoute efficace et performante en mettant en œuvre des stratégies qui favorisent la compréhension globale et détaillée du message. De ce point de vue, le module de Galanet nous offre quelques pistes.

En analysant leur propre expérience d'écoute d'une langue voisine étrangère, les participants à l'expérimentation ont eux-mêmes donné des pistes de réflexion sur les obstacles-stratégies dans l'intercompréhension de l'oral.

Icía González Ballesteros **Es > Cat**

Los obstáculos y estrategias dependen en gran medida de las características de la LM y la lengua objetivo. Siendo el catalán y el español dos lenguas romances próximas, la comprensión global ha sido buena. El problema en la comprensión de fragmentos específicos generalmente se ha producido generalmente por problemas en la segmentación y/o por la presencia de palabras (percibidas como) opacas. Cuando he encontrado una palabra opaca la comprensión del fragmento posterior se ha visto comprometida y he intentado centrarme en reinstaurar el sentido (estrategia semasiológica)

Las estrategias más útiles han sido el reconocimiento de palabras transparentes, semejantes en las dos

¹⁴ A cura di Sonia Di Vito.

¹⁵ Nous pensons tout d'abord au fait que l'auditeur étranger se heurte avec certaines caractéristiques phoniques de l'autre langue, à savoir le fait qu'il existe des phonèmes qu'il est difficile de reconnaître car ils ne font pas partie du système phonologique de sa propre langue (comme par exemple les voyelles nasales du français : dans l'expérimentation menée par Jamet le mot français *enfance* n'a pas été reconnu par les locuteurs italiens en raison du son nasal initial qui ne correspond au son italien.

La compréhension d'un message oral en langue étrangère (voisine ou non) peut également être gênée par les *a priori* que les locuteurs peuvent avoir sur la base de leurs convictions personnelles, fait qui peut engendrer parfois des hypothèses de départ tout à fait opposées au contenu du message. Par exemple Hédiard a remarqué que, suite à une recherche sur l'oral qu'elle a menée dans le cadre des recherches préalables au projet Galatea, les erreurs de compréhension étaient dues 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 « ne...que » qui existe, d'ailleurs en italien, sous la forme de « non...che » (Hédiard 1997 : 149).

lenguas. En general, el sentido es accesible cuando existe una palabra prácticamente idéntica en español o cuando las dos palabras comparten al menos la/s primera/s sílaba/s. También he utilizado el cotexto, la reformulación de enunciados, algunos conocimientos de léxico italiano y la entonación.

Por último, me gustaría señalar que cuando se combina texto oral y escrito (o al menos instrucciones escritas) mejora significativamente la comprensión del sentido.

Sonia Di Vito (formatrice), It, Fr > Cat

Gli ostacoli che ho riscontrato nella mia esperienza personale sono stati:

- l'essere immediatamente catapultati in una **lingua** che non si è **mai ascoltata prima; mancanza/ricerca di punti di riferimento lessicali** (soprattutto).
- Il fatto che mi concentravo sulla **ricerca delle parole trasparenti** perdendo di vista il senso globale;
- **l'opacità fonetica** di alcuni segmenti del discorso, che sono rimasti tali anche dopo la visualizzazione scritta ("són encara una mica nens, diguéssim")
- **l'impossibilità di ricordare tutto** (a causa della memoria): per prendere degli appunti dovevo mettere in pausa il video;
- **i fenomeni di enchaînement** che non facilitano la comprensione delle singole parole;
- **l'attività troppo lunga** (modulo diviso in 4 parti, alla fine è sopraggiunta un po' di stanchezza).

Per quanto riguarda le strategie, ho riscontrato che la **vicinanza** delle due lingue, dopo almeno due ascolti, facilita la comprensione globale del messaggio. Credo che i due tipi di strategie (haut/bas e bas/haut) vengano utilizzate contemporaneamente poiché la vicinanza delle lingue permette di fare delle ipotesi sul contenuto globale, mentre il fatto di riconoscere parole singole permette di dare una forma più dettagliata a questo contenuto globale.

Naturalmente la **curiosità** di ascoltare una lingua sconosciuta ha costituito un elemento di forte motivazione. Inoltre penso che non si possa pretendere che con un solo ascolto si possa capire o comunque memorizzare tutto il contenuto del messaggio; la possibilità di **ascoltare il messaggio più volte, e secondo le proprie esigenze**, è un elemento da prendere in considerazione nell'eventuale elaborazione di materiali didattici a supporto dell'intercomprensione orale.

Anche il **supporto scritto** (non solo la trascrizione della sequenza orale, ma anche i questionari si/no) è stato di importanza rilevante poiché mi ha permesso di capire delle parole che all'orale non ero riuscita a riconoscere contribuendo così alla comprensione dettagliata.

Laura Larraga Es > Cat

No he tenido problemas a la hora de entender el tema. Los elementos claves para mi comprensión han sido: la transparencia léxica, el reconocimiento de la estructura sintáctica y de la categoría gramatical, algunos aspectos suprasegmentales y los gestos.

He tenido mayor dificultad a la hora de entender partes determinadas del discurso por la dificultad para segmentar el flujo del discurso o descomponer una palabra. Y al no poder identificar la categoría gramatical de una palabra, no tenía pista para llegar a su significado. En estos casos me ha sido de ayuda intentar escribir lo que entendía para así segmentarlo más fácilmente.

Analizando por categorías he identificado mejor los sustantivos, verbos, adjetivos que las palabras de función (es decir gramaticales), teniendo especial dificultad con los adverbios.

Considero que utilizamos las mismas estrategias a la hora de entender las distintas lenguas, pero es distinta su eficacia en función de la relación entre la lengua materna y la que intentamos entender, por lo que me parecería interesante en el aprendizaje de una segunda lengua, entrenar en el uso de estas estrategias (aumentar la eficacia de las que ya posees y trabajar las que te plantean más dificultad) y además tratar de uno modo específico los aspectos más diferentes entre tu lengua materna y la que quieres aprender (porque como hemos visto, nosotros de manera automática ya intentamos establecer estos paralelismos). En mi caso creo que me sería útil adquirir mayor destreza con las estrategias que ya poseo, así como adquirir otras relacionadas, y además trabajar la segmentación del flujo del discurso cuando se unen palabras que no conozco (ya que para mí es un obstáculo que no me permite seguir aplicándolas) y adquirir mayor palabras gramaticales.

Diana Maily Galindo Arias **Es, Fr > Cat**

Considero que la mayor dificultad es poder dar información detallada sobre el texto ya que considero que en las primeras etapas de descubrimiento de una lengua se comprende el sentido global de la producción oral pero no los detalles específicos de ciertas frases, ya que en la nueva lengua hay pequeñas unidades que cambian el sentido de la frase sutilmente y si no se reconoce fonéticamente y no se logra ubicar rápidamente dentro de una categoría gramatical no se puede estar seguro de haber entendido completamente al locutor. Pongo el caso de una frase de Cristina donde hablaba del nivel de los estudiantes en la universidad. Yo entendía que comparaba el nivel de los estudiantes de instituto y los de universidad y por deducción pensaba que los de la universidad tenían más nivel pero no podía precisar que decía exactamente sobre el nivel. En un ejercicio del módulo nos preguntaban si ella había dicho que: los estudiantes tenían un nivel extremadamente elevado, qué tenían un nivel menos crítico que otros alumnos o que los estudiantes tenían cierto nivel. La respuesta era la última pero yo no estaba segura porque no había cogido las pistas suficientes para saber exactamente lo que había dicho.

Por otro lado es evidente que el sistema lingüístico de la lengua materna influye en los procesos de aprendizaje y comprensión de otra lengua. Esto ha sido comprobado ya desde hace mucho desde diferentes disciplinas, por ejemplo desde la fonética, es sabido que los hispanoparlantes no poseen en su sistema fonológico el sonido /z/ y por ende no lo pronuncian en francés en la liaison o simplemente en palabras que contienen dicho sonido como "zone". De la misma manera a nivel de la comprensión vemos que si hay fonemas o construcciones desconocidas en nuestra lengua materna tendremos dificultad a reconocerlas.

Es muy interesante ver como el contacto con la lengua permite llegar a niveles de comprensión que no se habían pensado posibles. Cuando empecé el módulo entendía el sentido global pero habían palabras que no conocía, poco a poco fui adquiriendo sin darme cuenta un conjunto lexical y empecé a reconocer más fácilmente los verbos y las conjugaciones.

Gaëlle Hourdin **Fr > Ro**

Deux difficultés majeures rencontrées : la rapidité de l'énonciation d'une part, et les différences de fonctionnement grammatical de la langue, d'autre part. À la rapidité du débit s'est ajoutée l'existence de phonèmes que je percevais sans pouvoir les relier à des graphèmes et donc à des mots connus. D'un point de vue grammatical, même à l'écrit, il est parfois difficile de deviner la catégorie grammaticale d'un mot (contrairement à d'autres langues romanes que je ne connais pas, comme l'italien). Face à ces difficultés, je me suis surtout appuyée sur les quelques mots transparents que je pouvais reconnaître, sur certaines ressemblances phonétiques. Je ne saurais dire quelle est la langue (français, espagnol) qui a le plus

influencé ma compréhension. J'ai l'impression que le roumain a peut-être plus de ressemblances avec l'italien : pluriels en « i », certains mots comme « fratele » (frère) (mais ce n'est qu'une supposition car je ne parle pas italien !).

Conclusion

Quelles conclusions rapides peut-on tirer de cette expérimentation ?

D'abord que les sujets confrontés au catalan ont eu le sentiment d'être parvenus à un certain niveau de compréhension orale de cette langue, ou à tout le moins à comprendre les documents audiovisuels qui leur ont été présentés. Car cela ne signifie pas qu'ils soient dès lors en mesure de comprendre le catalan oral (et à quel niveau ?). Il n'est même pas certain qu'ils pourraient saisir sans difficulté d'autres documents vidéo de la même complexité que ceux qui ont été proposés dans les modules. Il faudrait, pour s'en assurer, leur faire passer de nouveaux tests. D'autant que bien souvent la compréhension des vidéos a été fortement facilitée par la forme et le contenu des activités proposées : l'intitulé des consignes, la structure des exercices et l'ensemble des aides fournies. Il reste que tous les intervenants ont manifesté un sentiment de satisfaction unanime à l'égard de leurs performances en compréhension orale.

Nous n'avons pas assez de données concernant le roumain et le sujet ne s'est pas clairement prononcé sur ce point. Mais il y a tout lieu de penser que l'effort cognitif fourni a été plus lourd et que le degré de compréhension atteint a été inférieur.

En ce qui concerne les obstacles à la compréhension, on signalera que les sujets mentionnent en priorité les problèmes de segmentation du flux sonore, aussi bien au niveau de la phrase que du syntagme ou du mot. Ils indiquent également qu'ils se sont trouvés en butte à l'opacité des mots du lexique-grammaire, dont l'apprentissage est considéré comme prioritaire par l'un des intervenants et ils font presque tous état de la nécessité qu'ils ont de passer par le code écrit, même s'il s'agit parfois de résoudre des problèmes de nature différente.

Du point de vue des stratégies d'accès au sens, l'expérimentation a également montré que les principales stratégies employées (il serait plus juste de dire « mentionnées ») sont le recours à la situation de communication (facilité par le caractère audiovisuel des documents offerts) ; à la micro-gestualité ; à la thématique traitée ; et d'abord et avant tout, comme cela était prévisible, à la présence des mots transparents qui ont représenté pour eux des ancrages essentiels pour la construction du sens, confirmant ainsi les fortes potentialités de la proximité linguistique. Mais on notera que cette dernière est principalement abordée du point de vue lexical, quoiqu'un des intervenants fasse allusion à l'aide apportée par la similitude des structures syntaxiques. Cette faible prise de conscience de l'importance de schémas syntaxiques communs s'explique peut-être d'ailleurs par le sentiment fortement intériorisé, et donc inconscient, que ces analogies vont de soi. Ajoutons également que les rapprochements linguistiques opérés ne concernent pas seulement la langue maternelle et la langue étudiée mais toutes les langues constitutives du profil langagier de l'apprenant (encore que l'anglais ait été peu mentionné). Enfin, il est intéressant de constater que la plupart des formés ont su apprécier à leur juste valeur les potentialités offertes par les passerelles grapho-phonologiques entre les langues romanes, confirmant de ce fait le bien fondé d'un des outils de la méthodologie intercompréhensive.

Il reste, pour terminer, à s'interroger sur la pertinence du questionnaire proposé. Et d'abord sur l'efficacité d'un questionnaire construit et proposé a priori. Il eût été possible, en effet, de laisser les intervenants

émètre leurs commentaires à leur guise, sans les contraindre à passer par une grille qui, de toute évidence, oriente et corsète à la fois leurs réflexions. Mais cette grille présente en revanche l'avantage de susciter des réflexions sur des thèmes qui n'auraient peut-être pas affleuré sans elle. Par ailleurs, elle facilite grandement la collecte et la synthèse des informations à traiter. Pour autant son contenu, sa structure et sa mise en forme ainsi que les intitulés des items proposés à la réflexion ne sont pas sans poser problème. D'abord en raison de la difficulté qu'il y a à compartimenter des obstacles et des stratégies parfois étroitement liées, mais plus encore en raison de la complexité du métalangage (tout particulièrement lorsque l'on aborde le terrain de la phonétique) et de la difficulté à formuler de façon claire des questions de nature métalinguistique. Même pour des sujets avertis tels que les participants de Galapro, pour la plupart formés à la linguistique et à la didactique des langues et souvent même déjà acteurs du monde de l'enseignement, l'interprétation du questionnaire ne va pas de soi. Il s'agit là d'un des défis qu'il faudra relever, mais ce premier questionnaire peut constituer un point de départ pour une proposition plus affinée.

Références bibliographiques

- Baqué, L., Le Besnerais, M., Martin, E. (2007). Le traitement de l'intercompréhension orale sur Galanet. In F. Capucho, A.A.P. Martins, C. Degache & M. Tost. (Coord.). *Dialogos em Intercompreensão* (pp. 377-392). Lisboa, Portugal: Universidade Católica Editora, 6-8 septembre 2007.
- Bonvino, E., Caddeo, S. (2007). Intercompréhension à l'oral : où en est la recherche ? In F. Capucho, A.A.P. Martins, C. Degache & M. Tost. (Coord.). *Dialogos em Intercompreensão* (pp. 386-394). Lisboa, Portugal: Universidade Católica Editora, 6-8 septembre 2007.
- Clerc, M. (1999). La compréhension de l'oral en langue voisine. Espagnol pour francophones : analyse d'erreurs et conséquences méthodologiques. *Les Langues modernes*, 2/1999, 48-58.
- Jamet, M.-C. (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, M.-C. (2007). La transparence sonore du lexique. In F. Capucho, A.A.P. Martins, C. Degache & M. Tost. (Coord.). *Dialogos em Intercompreensão* (pp. 333-355). Lisboa, Portugal: Universidade Católica Editora, 6-8 septembre 2007.
- Hédiard M. (1997). Représentation orale et écrite du signifiant dans la compréhension du français : expériences menées auprès d'un public italoophone. *LIDIL, Revue de linguistique et de didactique des langues*, 14, 145-154, (<http://www.galanet.be/publication/fichiers/hediard.pdf>)
- Martin, E. (2007). Fontdelcat : le catalan pour romanophone, In F. Capucho, A.A.P. Martins, C. Degache & M. Tost. (Coord.). *Dialogos em Intercompreensão* *Diálogos em intercompreensão*. Universidade Católica Editora, Lisbonne.
- Martin E. (2009). Une nouvelle approche des modules de compréhension *gala*.» In M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo, S. Melo-Pfeifer, A. Séré & C. Vela, H. (Ed.), *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*, Aveiro: Oficina Digital.
- Vilaginés Serra E. & Serramalera López M. (2007). Català per a passavolants. In F. Capucho, A.A.P. Martins, C. Degache & M. Tost. (Coord.). *Dialogos em Intercompreensão* (pp. 369-376). Lisboa, Portugal: Universidade Católica Editora, 6-8 septembre 2007.

ANNEXE 1 : FICHES DE LECTURE

(1.) La compréhension de l'oral en langue voisine.

Espagnol pour francophones: analyse d'erreurs et conséquences méthodologiques.¹

(Iciar Gonzáles)

En la enseñanza de una lengua vecina (ej: español para francófonos) deberían considerarse las semejanzas entre L1 y L2, en lugar de centrarnos en las diferencias existentes.

La comprensión de una L2 suele concebirse de forma maximalista, al menos en su dimensión escrita. Además frecuentemente se sacrifica la comprensión oral (presentándola mediante la escritura).

Calvet sostiene que las lenguas romances poseen características comunes que permiten practicar el "intercambio multilingüe". Este tipo de intercomprensión puede desarrollarse mediante un dominio parcial de las lenguas (competencia de comprensión).

El programa de investigación GALATEA

- *Equipo*: en enero de 1992 L. Dabène puso en marcha GALATEA en el cual participan investigadores de España, Portugal, Italia y Francia. Además colabora el equipo Linguasur
- *Objetivos*: utilizar la proximidad tipológica de las lenguas en la didáctica. Conseguir un control parcial de la L2 y desarrollar las competencias de comprensión. Proponer un planteamiento metodológico y un material pedagógico multimedia para el aprendizaje mediante competencias disociadas.
- *Investigaciones*:
 - Investigación en Comprensión Escrita (CE): se ha dividido en tres fases. Se está elaborando un material pedagógico multimedia, proponiendo una red hipertexto de ayudas textuales, sonoras e iconográficas (que faciliten el acceso al significado). Eso permite explotar el conocimiento adquirido (en situación formal o informal).
 - Investigación en Comprensión Oral (CO): trabajan los equipos de Grenoble 3 y la UAB y están elaborando un protocolo de recopilación de datos previo, concebido como módulos pedagógicos experimentales.

Algunas consideraciones teóricas sobre la comprensión del oral necesarias en la elaboración del protocolo.

Refiriéndose a una obra de C. Cornaire (*La compréhension orale*, Paris, Clé International, 1998), M. Clerc indica que los didácticos que han trabajado en CO en lengua materna han señalado tres etapas importantes en el proceso de comprensión:

- la decodificación auditiva (percepción de sonidos, segmentación de señal sonora en palabras y enunciados)
- la codificación (asignación de un sentido a las palabras y los enunciados)
- la evaluación del mensaje y análisis crítico a partir de inferencias.

Los principales elementos del proceso de comprensión son: la memoria, la atención, las cualidades del auditorio y sus conocimientos previos. Además, la comprensión también es un proceso interactivo entre el mensaje y el oyente.

Protocolo de recopilación de datos de comprensión oral elaborado por miembros del equipo de Grenoble sobre un documento audio.

Se observó un grupo de sujetos con L1 francés en una situación de escucha y decodificación de un documento auditivo en L2 desconocida (español).

¹ Clerc, M. (1999). La compréhension de l'oral en langue voisine. Espagnol pour francophones : analyse d'erreurs et conséquences méthodologiques. *Les Langues modernes*, 2/1999, 48-58.

El desarrollo de la observación:

Fase 1	Tras escuchar el documento completo y en silencio (se pueden tomar notas) el oyente informa al investigador sobre su comprensión global y los elementos que le permitieron construir el significado.
Fase 2	El sujeto escucha el documento completo o fraccionado, tantas veces como desee. Después informa al investigador sobre los cambios en su comprensión y cómo se han producido.
Fase 3	El sujeto debe transcribir dos frases clave impuestas utilizando la grafía que prefiera y después se le pide que intente traducirlas.
Fase 4	El sujeto señala las dificultades encontradas y plantea cuestiones para clarificar sus dudas.
Fase 5	El sujeto tiene la oportunidad de cambiar su versión sobre la grabación.
Fase 6	El sujeto debe rellenar una ficha con información socio-lingüística (nivel de estudios, lenguas que habla y si han sido aprendidas en contexto formal o informal, etc).

La experimentación del protocolo

- El documento es únicamente sonoro y apenas contextualizado. Sus elementos esenciales son los siguientes: *“la noche de San Silvestre una mujer de 45 años que sufre violentos dolores abdominales llega a Urgencias del Hospital de Manresa (afueras de Barcelona). Ya había tenido dolores, tratados como una infección renal. La acompaña su hija pequeña, Elena, que permanecerá en la incubadora esos días. Es la tercera hija de la pareja formada por Esperanza y Antonio.”*
- Sujetos: 17 estudiantes inscritos en un curso de español inicial durante dos semestres (en general, universitarios de los primeros cursos). Todos voluntarios y, por tanto, con una actitud favorable hacia el español. Solo 7 conocían el francés como única lengua romance

Resultado de la investigación y análisis de errores

- *Comprensión global satisfactoria.* Identifican los elementos más significativos. En general, han construido el significado basándose en la relación entre español y francés. Se utilizan *“pasarelas lingüísticas” entre lenguas romances (ej: francés-español pero también italiano y portugués)*. Ocasionalmente, han utilizado sus contactos informales con la lengua objetivo (viajes, canciones, etc.) y su conocimiento del latín o de otras lenguas no romances estudiadas (inglés, alemán).
- *Dificultades a la hora de construir significados más concretos.* La mitad de los oyentes tienen dificultades para identificar las causas reales de aspectos concretos (ej: dolores abdominales) y explicar el desenlace de los distintos relatos. Se explica recurriendo a la limitada capacidad de atención o a la complejidad sintáctica. También existe dificultad para identificar elementos temporales (sólo la palabra “noche”) y confusión en la identificación de los tres nombres propios
- *Análisis de los errores.* Partiendo de los esquemas propuestos por Patricia L. Carrell encontramos dos tipos de procesos interactivos y constructivos en la CE:
 1. *Procesos apoyados en el texto* (esquemas formales y esquemas lingüísticos).
 2. *Procesos apoyados en los conocimientos* (esquemas de contenido y conocimientos o creencias sobre el propio proceso de lectura y los objetivos de lectura).

En la experiencia de comprensión oral llevada a cabo, encontramos que generalmente los sujetos se basan en *“procesos apoyados en los conocimientos”* y tienen dificultades para utilizar los *“procesos apoyados en el texto”* (no emplean su conocimiento previo al respecto) que intervienen de forma secundaria o fragmentaria. Respecto a los esquemas lingüísticos: encontraron dificultad para segmentar el mensaje sonoro y/o percibir algunos fonemas propios de la lengua objetivo (las dificultades suelen combinarse). Al parecer la decodificación se hace a partir de la

segmentación y una mala segmentación es la principal causa de errores. Los oyentes se fijan principalmente en las características fonéticas. Además se ha notado que el acento puede añadir dificultad a la CO restándole transparencia a una palabra. Por último, señalamos que los distintos tipos de procesos no se producen linealmente sino que se solapan cuando uno sólo no permite la construcción del significado.

Algunas propuestas metodológicas para la enseñanza de la comprensión oral, particularmente la comprensión oral del español

En principiantes de L2 debemos:

- Desmontar la evaluación negativa de sus propias capacidades: toma de conciencia de sus conocimientos previos: esquemas formales (tipología de los documentos sonoros); existencia de distintos tipos de escucha y contactos informales con la L2 (con un rastro en su Memoria a Largo Plazo)
- En la fase de percepción y segmentación proporcionar medios para entender L2:
 - Escuchar documentos auténticos con una cadencia razonable, pausas señaladas, entonación muy marcada, un método de organización simple (frases cortas, vocabulario familiar y simple, relaciones espaciales simples, orden cronológico de los acontecimientos), número limitado de personas u objetos y un vínculo con conocimientos previos. Ante una lengua vecina se elegirán preferiblemente documentos con transparencia léxica. Es imprescindible la contextualización (sobre todo en documentos sonoros). Se ha propuesto formular hipótesis a partir de la contextualización antes de escuchar el documento y decidir los objetivos de escucha. Después de la escucha se realizarán ejercicios para evaluar su comprensión.
- En fonética, es necesario implicar al aprendiente en la percepción, familiarizarlo con el paisaje sonoro de la lengua española y sensibilizarlo con los errores debidos a la no discriminación (ej: un francófono escuchará el mismo sonido en las palabras cara [kara] y caja [kaxa]). También el acento tónico puede modificar la transparencia de una palabra si hay un desplazamiento de acento en la L2.
- Proporcionar una compilación de pasarelas interlingüísticas fonéticas, léxicas y gramaticales de la L1 a la L2 para facilitar el acceso al mensaje oral.

Conclusiones:

- GALATEA concibe el aprendizaje de una lengua vecina en términos de semejanzas no de diferencias. Puede utilizarse una lengua vecina para aprender otra y es altamente motivante.
- Valora las competencias de los estudiantes para facilitar el aprendizaje de la L2.
- Insiste en la importancia del aprendizaje de competencias: priman las competencias de comprensión escrita y oral sobre las competencias de producción.
- Los resultados obtenidos son extrapolables a lenguas vecinas de otras familias lingüísticas.

(2.) Le traitement de la compréhension orale sur Galanet²

(Sonia Di Vito)

Questo articolo ha lo scopo di descrivere il trattamento dell'orale su Galanet, la piattaforma di formazione all'intercomprensione fra lingue romanze, presentando le situazioni dell'orale disponibili su questo sito e la metodologia adottata. Esso descrive come quest'ultima sia organizzata in due parti principali : una in cui vengono presentati degli strumenti didattici generali indipendenti dalla prossimità linguistica, l'altra in cui sono utilizzati degli strumenti che sfruttano il potenziale offerto da lingue affini. Infine, gli autori propongono nuove piste pedagogiche e tecniche per l'apprendimento della ricezione orale.

1. La diversità delle situazioni dell'orale

Sulla piattaforma Galanet ci sono fondamentalmente due sezioni : l'una dedicata a momenti di comunicazione multiforme, nei quali i locutori di lingue romanze svolgono un lavoro collaborativo, che ha come scopo la costituzione di un *dossier de presse*; l'altra invece costituita da moduli il cui obiettivo è la formazione alla comprensione (scritta e orale) e da risorse linguistiche. È in questa seconda sezione che troviamo i moduli di comprensione orale, articolati per coppie di lingue e contenenti numerosi documenti dai contenuti più diversi.

Tipologie di documenti orali: reportages, interviste con studenti, interazioni monolingui, interazioni plurilingui

Obiettivo dei moduli: Competenza di ricezione orale

2. La metodologia di fondo

Gli esercizi proposti nei moduli si fondano su metodologie di carattere generale, in parte indipendenti dalla prossimità linguistica tra la lingua di partenza e la lingua di arrivo. Si tratta generalmente della metodologia verbo-tonale: dapprima la comprensione globale del continuum sonoro per lavorare in seguito sulla comprensione dettagliata e sugli esercizi di fonetica.

a. La comprensione attraverso i **parametri dell'orale**:

Il dispositivo didattico proposto (domande, esercizi e attività che riguardano i moduli, strategie generali di accesso al significato) è basato sui seguenti parametri:

- analisi degli indizi concernenti la situazione di comunicazione: lo studente deve osservare la situazione di comunicazione, deve poter fare delle inferenze attraverso il suo back ground cognitivo, e deve poter ricorrere agli elementi iconografici che hanno un rapporto diretto o indiretto con il discorso (soprattutto nei reportages);
- osservazione degli elementi paraverbali: interpretazione della macro e micro gestualità.
- riconoscimento delle unità frastiche e sintagmatiche: lo studente svolgerà esercizi che lo porteranno a percepire quegli elementi prosodici che sono alla base della segmentazione del continuum sonoro, della demarcazione delle unità (pause, frontiere intonative) e di quelli che permettono la loro coesione (liaison, enchaînement vocalique et consonantique);
- interpretazione della funzione semantica dell'intonazione: riconoscere le modalità linguistiche dell'interrogazione, del comando, dell'asserzione, dell'esclamazione, dell'inciso, dell'enumerazione, e le particolarità espressive dei vari sentimenti (gioia, ira-collera, sorpresa...);
- riconoscimento degli accenti: percezione degli accenti tonici o lessicali secondo le caratteristiche della lingua madre

² Baqué L., Le Bersnais M., Martin E., Le traitement de la compréhension orale sur Galanet. Capucho F., Alves P., Martins A., Degache Ch., Tost M., (eds.), *Diálogos em Intercompreensão*, Lisboa, Universidade Católica (Actes du Colloque, Lisbonne 6-8 septembre 2007) 2007.

(i francesi, la cui lingua è provvista di accenti tonici di gruppo, che vorranno imparare una lingua caratterizzata da accenti lessicali, saranno impegnati con esercizi in cui dovranno posizionare l'accento lessicale sulle varie sillabe; al contrario un italiano che vuole imparare il francese dovrà esercitarsi alla percezione dell'accento tonico di gruppo);

- discriminazione fonetica: attraverso vari esercizi gli studenti si eserciteranno a percepire suoni che hanno funzione discriminante nelle coppie minime (per gli spagnoli che imparano il francese per esempio i fonemi /e/-/ø/-/o/; /l/-/ʎ/).

b. Le strategie conversazionali di carattere generale

Nei moduli d'interazione plurilingue lo studente troverà una lista di strategie di intercomprensione di natura pragmatica sottoforma di raccomandazioni. Sono delle strategie che possono essere applicate a un qualsiasi scambio verbale ma esse hanno la peculiarità di essere adattate a quelle interazioni orali i cui codici linguistici sono diversi. Queste strategie riguardano sia il produttore del discorso che l'uditore, perché:

- il **produttore** dovrà facilitare in ogni modo la comprensione del suo interlocutore: dovrà imparare a controllare la sua voce (in modo chiaro, rallentando la velocità di produzione, articolando bene ogni parola), ricorrere a elementi non verbali o para-verbali (l'intonazione, i gesti, la mimica, i movimenti del corpo), ripetere il suo discorso utilizzando sinonimi, iperonimi, prestiti universali, spiegazioni, esempi;
- l'**uditore** dovrà essere capace di un ascolto efficace, evitando di bloccarsi su un elemento del discorso che non ha capito e soprattutto cercando non solo di comprendere il discorso in senso stretto ma di utilizzare tutte le strategie di comprensione messe in evidenza.

Entrambi devono essere attenti o mostrare che non si riesce più a seguire la conversazione, e rimediare a questa rottura o far sapere che la comunicazione è ristabilita.

3. Strumenti didattici basati sulla prossimità linguistica

Gli esercizi inseriti nei moduli di comprensione dell'orale su Galanet si basano sulla prossimità linguistica fra lingue affini. Gli studenti sono chiamati a riconoscere i *congénères* e le similitudini grammaticali.

L'oralità è presente anche nelle tabelle delle corrispondenze lessicali che comprendono le dimensioni grafiche e fonetiche delle parole (per mettere in evidenza le somiglianze fra loro) e per alcune, anche dei *file* audio. È tuttavia da stabilire se le corrispondenze (lessicali e grammaticali) siano più evidenti allo scritto o all'orale. Bisogna considerare infatti che la trasparenza delle parole all'orale deve confrontarsi con i problemi legati alla segmentazione del continuum sonoro e alle modifiche della pronuncia delle parole in un discorso più ampio.

Nella ultima sezione di questa parte dedicata all'*appareillage plus complet pour la compréhension*, gli autori suggeriscono degli esercizi per che aiutino gli studenti a individuare (*répérer*) le parole e i morfemi trasparenti, come esercizi che portano sulla variazione del numero di sillabe dei lessemi, o sulle riduzioni vocaliche (in portoghese alcune vocali diventano mute per esempio), o consonantiche. È inoltre importante che questi esercizi siano concepiti sul livello frastico e non di parole isolate, in modo da abituare l'orecchio dei locutori ai processi di *enchaînement*, assimilazione o ipoarticolazione.

Gli autori sottolineano inoltre l'importanza di sviluppare degli esercizi che riguardano le realizzazioni fonetiche dei morfemi grammaticali presenti in frasi altamente trasparenti come *lils me donnent deux exemples/-mi danno due esempi/- /me dan dos ejemplos/ /me dão dois exemplos/* (all'orale il morfema che indica il maschile plurale non esiste in francese o, nel caso di *liaison* è la [s], è [i] in italiano e [s] in spagnolo e portoghese).

L'articolo si conclude con delle proposte molto interessanti che riguardano il ripensamento della posizione dell'orale in Galanet, questa volta non riservato soltanto alla sezione di autoformazione ma sviluppato anche nella sezione della comunicazione multiforme, con l'utilizzo delle nuove tecnologie di comunicazione orale, quali la video-conferenza, la webcam, la telefonia P2P ("*technologie de communication orale poste à poste*").

(3.) À l'écoute du français³

(Sonia Di Vito)

Nel suo libro Jamet ha presentato una riflessione teorico-metodologica sul concetto di intercomprensione dell'orale, auspicando che l'utilizzo di metodologie didattiche in intercomprensione per l'apprendimento delle lingue, diventi una prassi all'interno dei percorsi di studio. La sua riflessione è stata accompagnata dalla presentazione dei risultati di una sperimentazione sulla comprensione di messaggi in francese da parte di un variegato pubblico di italofoni.

Partendo da riflessioni sulla forma sonora delle parole e sulle conseguenze che essa comporta in intercomprensione, Jamet ha presentato la sua prima sperimentazione sull'intercomprensione di parole isolate, mettendo a punto un test in cui gli italofoni avevano il compito di riconoscere 200 parole in francese. Questa sperimentazione le ha permesso di perfezionare il concetto di trasparenza sonora e di osservare diversi tipi di strategie utilizzate per riconoscere le parole. Nel terzo capitolo sviluppa i concetti di trasparenza e di opacità del continuum sonoro in una prospettiva comparativa mettendo in evidenza fenomeni legati alla prosodia, all'*enchaînement*, alla velocità di elocuzione, etc., fornendo una lista delle problematiche che potrebbero presentarsi nella comprensione dell'orale in un'ottica di intercomprensione italiano-francese.

Nel 4° capitolo « Comprendre et intercomprendre: une question de stratégies » analizza le strategie di comprensione/intercomprensione del messaggio orale da un punto di vista teorico e pratico.

Nel primo paragrafo del capitolo (di cui farò un riassunto molto breve, enunciando solo le linee di riflessione) l'autrice descrive il significato della parola "comprensione" e si riferisce alla definizione data da Lothe 1995 (*Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*, Paris, Hachette) secondo cui essa si compone di più attività cognitive complesse: *audition* (ascolto), *perception* (percezione) e *compréhension* (comprensione).

L'autrice parla inoltre degli ostacoli che caratterizzano la comprensione dell'orale:

- il flusso sonoro esteso e continuo (problema della velocità e della quantità di informazioni da percepire);
- la differenza di pronuncia di una parola. Se pronunciata da sola è più facilmente riconoscibile, mentre in un discorso la sua pronuncia dipenderebbe dalla qualità dell'articolazione da parte del produttore, dalla velocità di produzione, dai cambiamenti fonetici che avvengono quando una parola è inserita in un contesto più ampio;
- i fattori esterni (rumori del luogo in cui avviene la conversazione);
- i fattori interni (disattenzione da parte dell'uditore).

Riporta in seguito la differenza fra strategie *bottom up* (o ascendenti o *bas/haut* o semasiologiche) nelle quali la comprensione parte dal riconoscimento da parte dell'uditore, dei suoni, poi delle parole e infine tutto si inquadra nel contenuto globale del discorso (« on part des unités plus petites pour remonter aux unités de rang supérieur », p. 102), e strategie *top down* (o discendenti o *haut-bas* o onomasiologiche) nelle quali si parte da elementi di livello superiore e si recuperano gli elementi di rango inferiore attraverso verifica di ipotesi sul contenuto del messaggio e sulla struttura formale della lingua del messaggio.

Dopo un'analisi dei modelli teorici che hanno contribuito alla riflessione sulla comprensione dell'orale (i modelli linguistici, i modelli "strategici", studi sul ruolo della memoria) fa una lista delle tipologie di "ascolto" rilevate da Gremmo et Holec nel loro articolo "La compréhension orale: un processus et un comportement", in Gaonach D., (1990) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Le français dans le monde. Recherches et applications, Paris, Hachette, 30-40):

- ascolto selettivo: l'uditore cerca un'informazione precisa nel discorso (esempio gli orari dei film)
- ascolto globale, per capire il senso globale del messaggio che ha udito;
- ascolto dettagliato quando ha bisogno di dettagli e di precisione;

³ M.-C. Jamet (2007). *À l'écoute du français. La compréhension de l'oral dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen : Gunter Narr Verlag.

- ascolto di veglia, quando l'uditore sente (*entend*) qualcosa ma non ascolta (*écoute*) anche se riesce a registrare le informazioni che ha sentito.

L'autrice dedica il secondo paragrafo allo studio delle strategie adottate nella comprensione di una lingua straniera.

1. Fa una rassegna degli studi che hanno dimostrato che la comprensione dell'orale è legata a delle variabili: livello di competenza linguistica del locutore, natura del discorso, stile dell'ascolto. In particolare alcuni studi hanno messo in evidenza che gli studenti "migliori" utilizzano le strategie bottom-up mentre quelli meno preparati usano le strategie top-down. Fa notare a questo proposito che non si sa quale sia la causa e quale l'effetto: « *les plus performants savent utiliser les stratégies haut-bas parce qu'ils sont bons et donc ont moins de "trous" dans le tissu textuel, ou bien sont-ils bons parce qu'ils utilisent les bonnes stratégies haut-bas, celles-ci étant considérées par tous les chercheurs cognitivement plus rentables ?* » p. 115.

L'autrice dice anche che ci sono studi che hanno confermato, con dei criteri oggettivi, l'intuizione comune che la comprensione scritta è più facile rispetto a quella orale (Lund 1991 "A comparaison of second language listening and reading comprehension", *the Modern Language*, 75).

Infine l'autrice fa delle considerazioni sulla velocità del discorso (*débit*): essa può ostacolare la comprensione nel caso dei principianti assoluti, ma l'incidenza della non comprensione rispetto a un testo più o meno rapido è quasi nulla o comunque non rilevante (Chaudron 1995 in Cornaire C., *La compréhension orale*, Paris, Clé International, 1998).

2. Gli studi sulle strategie utilizzate per la decodifica dello scritto in una situazione di intercomprensione (in particolare le ricerche anteriori alla creazione del metodo di Galatea, e quelle posteriori osservando le dinamiche nel progetto Eurom4), hanno dimostrato che gli studenti privilegiano la dimensione lessicale piuttosto che la costruzione sintattica, poiché il lavoro di ipotesi sul vocabolario richiede un tale sforzo cognitivo che la sintassi passa in secondo piano.

Tuttavia gli studenti vanno alla ricerca del verbo e degli attanti.

Si riscontrano difficoltà maggiori sulla decodifica delle parole monosillabi con funzione grammaticale.

Infine gli studenti preferiscono ricercare le sequenze di base di tipo SVO. A volte essi hanno bisogno di oralizzare il testo poiché questo permette di ipotizzare il senso delle unità grafiche opache.

Problemi e strategie di decodifica dell'orale:

Hédiard 1997 (« Représentation orale et écrite du signifiant dans la compréhension du français : expériences menées auprès d'un public italoophone », *Vers une métalangue sans frontière*, LIDIL, n°14, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble) ha condotto delle sperimentazioni con studenti italiani che dovevano partire per il soggiorno erasmus in Francia i quali dovevano fare una prova di ascolto. Il compito (*tâche*) era di prendere degli appunti (*notes*) seguiti da un resoconto (*compte-rendu*) in italiano.

Risultati: la maggiore difficoltà è stata quella di interpretare il senso globale del messaggio. Uno dei passaggi del discorso che ha presentato maggiori difficoltà era:

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.

Gli errori di comprensione sono dovuti a:

- un testo con poche ridondanze;
- una concezione aprioristica sul ruolo positivo dell'Europa che ha fatto attivare un meccanismo che non ha funzionato e che non ha permesso loro di riconoscere un costrutto negativo la cui forma esiste anche in italiano (*ne....que*);
- opacità di alcuni termini, in particolare *chômage*, il cui significato non si è dedotto dal testo; non comprensione del termine *déplacer* che è stato percepito come il verbo *declassare* (in italiano è più frequente la sequenza /kl/ che /pl/).

Hédiard fa notare inoltre che molto spesso una zona opaca è seguita da una zona di non comprensione, come se si volesse cercare di ascoltare a tutti i costi quello che non si è capito (strategia semasiologica, bas/haut).

La fugacità del discorso resta il problema principale.

Volendo vedere le specificità dell'orale rispetto allo scritto, Hédiard ha riscontrato che :

lo scritto è di più facile comprensione rispetto all'orale, anche se ci sono le stesse difficoltà sui significanti più difficili da interpretare;

all'orale si aggiunge il problema dei "congénères hétérophones": la parola *incendie* in francese presenta due nasali che non esistono in italiano o anche la parola *accélérer* che presenta la sequenza /ks/ in francese ma non in italiano

Una comprensione ottimale include:

la comprensione, al di là del continuum sonoro, del senso del messaggio e del suo valore pragmatico (capire chi parla, a chi, quando e dove; capire ciò che dice, come lo dice e perché lo dice – l'intenzione del messaggio);

comprendere il messaggio attivando delle strategie appropriate.

L'autrice fa in seguito una lista delle strategie che sono state utilizzate dagli italofoeni ai quali è stato chiesto di ascoltare dei documenti in francese, (queste strategie, fa notare Jamet, stimolano un transfert positivo in un processo di intercomprensione dell'orale):

riconoscere les congénères grazie al grado di trasparenza sonora che hanno queste parole;

accedere al senso attraverso altre parole:

- che appartengono alla stessa famiglia (*enfant* è collegato a *infanzia*)
- che sono formate attraverso calchi sulla lingua di arrivo (*mobiliser* è tradotto *mobilizzare* ma è alla fine associato a *mobilitare*)
- che appartengono a un'altra lingua (*magicien* è associato a *magico* attraverso l'inglese *magician*)

utilizzare l'intonazione per interpretare per esempio approvazione o disapprovazione.

(4.) La transparence sonore du lexique : de l'expérimentation au calcul d'indice⁴

(Eric Martin)

Dans cet article paru en 2007 dans les Actes du colloque « Dialogos em intercompreensão », tenu à Lisbonne, Marie-Christine Jamet étudie la pertinence, à l'oral, du concept de « transparence lexicale », principe clef de la didactique de l'intercompréhension à l'écrit. Il est effet permis de douter de sa valeur opératoire à l'oral, en raison des difficultés que présente la perception auditive, moins stable que la perception visuelle.

L'expérimentation

L'auteur a ainsi mis en œuvre une expérience ayant pour but d'identifier « ce qui pose problème dans le décodage acoustique de mots congénères ». Pour ce faire, elle a sélectionné dans des documents authentiques radiophoniques 200 congénères, tout en reconnaissant les limites d'un test portant sur des mots placés hors contexte : il « est sûr qu'un mot reconnu isolément ne le sera pas nécessairement lorsqu'il est intégré dans un discours où l'ensemble des éléments à décodar peut brouiller la reconnaissance du mot singulier. Toutefois, si le mot n'est pas reconnu isolément et associé à un congénère, il sera rare qu'il le soit en contexte même s'il n'est pas exclu que sa compréhension puisse tout de même se faire par extrapolation du sens, sans que le mot ait été associé à un signifiant. »

⁴ M.-C. Jamet (2007). La transparence sonore du lexique. In F. Capucho, A.A.P. Martins, C. Degache & M. Tost. (Coord.). *Dialogos em Intercompreensão* (pp. 333-355). Lisboa, Portugal: Universidade Católica Editora, 6-8 septembre 2007.

L'expérimentation a été menée auprès de deux groupes de 14 personnes, l'un adulte, l'autre adolescent, à qui il était demandé d' « écrire le mot congénère italien qu'ils associaient au mot entendu » et les 200 mots ont été choisis de façon à permettre une évaluation de l'influence de 5 facteurs sur le degré de compréhension orale du lexique congénère :

- « la longueur des mots : F *cas*/ I *caso*; F *consom-mateur*/ I *consumatore*)
- la présence de phonèmes inexistants en LM : F *attention*/ I *attenzione*),
- la quantité de phonèmes identiques ou différents entre les mots : F *chanson*/ I *canzone* (aucun phonème commun) vs F *psychiatre* / I *psichiatra*
- le poids des différences portant sur les voyelles ou sur les consonnes : F *façade*/ I *facciata* (deux consonnes divergentes sur trois) vs F *communauté*/ I *comunità*.
- la variation sur la première syllabe qui empêcherait d'activer la cohorte des mots stockés en mémoire commençant par une même syllabe : F *impact*/ I *impatto*
- l'influence de l'accentuation différente (F *météo*/ I *meteo*, F *psychique*/ I *psichico*). »

Par ailleurs, pour évaluer le degré de transparence d'un mot, M.-C. Jamet a considéré qu'un mot était *transparent* lorsqu'il était reconnu par au moins $\frac{3}{4}$ des personnes, *semi-transparent* s'il était reconnu par la moitié au moins des auditeurs, *semi-opaque* lorsque au moins $\frac{1}{4}$ des personnes le reconnaissaient, et *opaque* s'il n'était pas reconnu par plus d' $\frac{1}{4}$ des personnes. En appliquant ce critère, l'expérience a montré que sur 200 mots congénères, 58,5% étaient des mots transparents ; 12%, semi transparents ; 13%, semi-opaques et 15,5 %, opaques.

Les résultats

Les résultats de l'expérience confirment donc l'existence d'un potentiel d'intercompréhension à l'oral dans la mesure où, calculé en moyenne et par personne, plus des deux tiers des mots congénères ont été reconnus.

On notera que les adultes ont été plus performants que les adolescents : en moyenne 141 ont été reconnus par les premiers et 127 par les seconds.

Une grande partie de ces mots sont donc transparents malgré des différences phonétiques existantes et cette transparence dépend des facteurs suivants :

- Le nombre de phonèmes communs, dont le rôle est fondamental. Mais la non coïncidence de la syllabe finale n'a généralement pas d'influence « sauf dans le cas où le même mot pourrait avoir deux mots associés, comme F *monstre*, l'un avec une finale masculine en -o- (I *mostro*), et l'autre avec une finale en -a- (I *mostra*). En général, les auditeurs ont privilégié les finales en -a- après avoir intériorisé peut-être le fait qu'un phonème final consonantique en français est le signe le plus fréquent du féminin ».
- La longueur des mots. Elle constitue un facteur déterminant. Moins de 5% des mots de 4 syllabes et plus sont opaques alors qu'un tiers environ des monosyllabiques le sont.
- Les différences vocaliques. Les voyelles divergentes ne constituent une difficulté que dans le cas où le phonème de la langue étrangère et son correspondant dans la LM ne partagent pas de traits phonétiques. On comprend ainsi pourquoi le mot F *simple* est rapproché de I *semplice*, la voyelle orale sous-jacente à la nasale française étant identique à la voyelle orale de l'italien et pourquoi, en revanche, le mot F *enfance* (I *infanzia*) reste opaque, les voyelles initiales étant trop éloignées d'une de l'autre.
- Les différences consonantiques. Après avoir rappelé l'importance des consonnes dans la reconnaissance des mots, M.-C. Jamet signale que la variation consonantique en tête de syllabe peut être source de difficultés. Mais ce n'est pas le cas des groupes /kt/, /ks/ et /gz/, lesquels ont été généralement rapprochés des groupes consonantiques italiens correspondants. Le phonème /Z/ et l'affriquée italienne correspondante /dZ/ (*génial*) ont été aisément associés, mais le rapprochement F /s/ - I /tS/ n'a pas toujours été opéré. Les mots *cinéma* et *société* ont été identifiés mais *incidence* et *façade* se sont avérés *semi-opaques*. De même, les sujets ont eu des difficultés à « récupérer » le -s- disparu des mots français (F *tête* / I *testa*).
- Le rôle de la première syllabe. Lorsqu'il existe une différence à la fois consonantique et vocalique, la reconnaissance est plus ardue. Ainsi il a été difficile aux informateurs de rapprocher F *chemin* et I *camino* ou F *jour* et I *giorno*. De

plus, le -e- épenthétique français fait obstacle aux rapprochements entre les deux langues lorsque le français a perdu le -s- (F *école, étude* / I *scuola, studio*) mais non lorsque la sifflante est présente (F *espagnol* / I *spagnolo*).

L'auteur conclut donc que les « mots opaques, d'un point de vue auditif, se sont révélés être :

- les monosyllabes formés d'une syllabe ouverte (F *cas* / I *caso* est opaque). Avec une syllabe fermée, la 2^e consonne permet souvent le rapprochement, par exemple dans F *hier* / I *ieri* transparent) ;
- les monosyllabes avec une voyelle nasale (F *temps* / I *tempo*) ;
- les mots commençant par /S/ correspondant à /k/ (F *chose* / I *cosa*) ;
- les mots commençant par /e/ correspondant S + consonne en italien (F *école* / I *scuola*) ;
- les mots qui commencent par une syllabe inexistante en italien (F *degré* / I *grado*) ;
- les mots où des syllabes médianes ont disparu en français mais non en italien (F *jeune* / I *giovane*) ;
- les faux amis de l'oral: des mots ayant des équivalents phonétiques plus proches que le mot italien exact correspondant (F *été* ≠ I *età*).

L'indice de transparence sonore

A la suite à cette expérience, M.-C. Jamet se donne pour but de définir un indice de transparence sonore des mots congénères. Pour être pertinent, cet indice, déterminé en fonction des facteurs apparus comme déterminants et de leur poids respectif, doit être en concordance avec les résultats de l'expérience menée, c'est-à-dire avec le degré de reconnaissance obtenu par chacun d'eux. Il permettra ainsi de prédire le potentiel de transparence de n'importe quel mot congénère ou, à tout le moins, d'orienter cette prédiction.

L'indice a donc été défini à partir des facteurs décelés : le degré de ressemblance vocalique entre les deux mots (Iv), le degré de ressemblance consonantique (Ic) et l'ensemble des facteurs restants (le nombre de syllabes du mot français -Q1-, le degré de ressemblance de la première syllabe -Q2-, le nombre de phonèmes identiques -Q3-, la place respective de l'accent tonique -Q4-, la longueur respective des deux mots -Q5-), tous regroupés dans la valeur Qm.

L'indice de transparence proposé⁵ pour chaque mot (en fait, pour chaque paire de congénères) est un quotient où les différents facteurs sont pondérés de coefficients rendant compte du poids que l'auteure leur accorde au vu de l'expérience.

Cet indice est ensuite appliqué à chaque mot français congénère, à partir d'une comparaison de sa transcription phonémique avec celle du mot italien correspondant.⁶

Une analyse contrastive entre les indices de transparence calculés et les pourcentages de réponses correctes obtenus lors de l'expérimentation montre que l'indice rend compte dans une assez grande mesure du degré de transparence réel de chaque congénère. Mais sa valeur opératoire demande à être confirmée par de plus amples recherches.

F.m/I.m	Indice de transparence sonore T_m	Pourcentage de personnes ayant reconnu le mot
<i>médecin / medico</i>	17%	04%
<i>conscience / coscienza</i>	42%	46,4%
<i>chanson / canzone</i>	62%	68%
<i>différence / differenza</i>	89%	100%

⁵ $T_m = \frac{2Ic + Iv}{3} \times Q_m$

⁶ Mais afin de gommer les différences phonémiques qui n'ont pas constitué un obstacle au décodage, ces transcriptions ont été ajustées, c'est-à-dire simplifiées de façon à mieux rendre compte des éléments pertinents. Ainsi certaines nasales du français (par ex. /ã/) sont simplifiées par une voyelle nasale suivie d'un /n/ (dans notre exemple /an/).

M-C. Jamet conclut son article en évoquant les perspectives ouvertes par l'utilisation d'un tel indice. Il permettrait à la fois d' « établir des listes de fréquence/transparence utiles au didacticien qui souhaiterait produire une méthode d'intercompréhension de l'oral et disposer d'un réservoir de mots à utiliser sciemment pour des activités ciblées. » et de décider « dans quel ordre présenter les langues proches inconnues à partir de la langue maternelle. »

(5.) L'intercompréhension à l'oral : où en est la recherche ?

(Diana Maily Galindo)

En este artículo Elisabette Bonvino y Sandrine Caddeo nos proponen a partir de sus conocimientos sobre la percepción oral y su participación en diferentes proyectos de intercomprensión de lenguas de la misma familia, una serie de posibles estrategias que permitirían el desarrollo de la capacidad de comprensión oral a partir del conocimiento de una lengua romance como lengua materna. Las autoras nos presentan dos proyectos de investigación en aprendizaje simultáneo de lenguas: Eurom4 (francés, italiano, portugués y francés), un curso de comprensión escrita, que cuenta sin embargo con un componente oral y VRAL (italiano, francés y rumano), una propuesta enfocada hacia la comprensión oral.

Eurom4 (1997)

El objetivo de este método es desarrollar la comprensión escrita de un grupo de locutores de lengua materna romance que desean aprender a leer en otra lengua de la misma familia en un curso de aproximadamente 36 horas. Sin embargo este curso se apoya también en la lengua oral ya que los estudiantes pueden escuchar una versión oral de los documentos escritos analizados. Eso ha llevado a las autoras a interrogarse sobre el papel de la lengua oral en la intercomprensión.

Resultados

Los investigadores de este proyecto se dieron cuenta que la **comprensión oral** permite entender más fácilmente un texto escrito y lo hace a distintos niveles:

- *la palabra*. La pronunciación de la misma permite desvelar la transparencia entre dos palabras *congénères* que presentan una gran diferencia de grafía. En algunos casos permite también reconstruir el parentesco de la palabra extranjera con palabras de la lengua materna.
- *La frase*. La entonación permite comprender mejor la estructura de la frase, la organización y la jerarquía de sus componentes, la distribución de la información. Así, facilita la identificación del sujeto. Permite también identificar el tipo de frase (aserción, pregunta, exclamación, etc).
- *El texto*. La lectura oral del mismo ayuda a comprender de una manera global la información importante del texto y su estructura.

VRAL

Se trata de un proyecto SOCRATES Lingua 2 dirigido por el Centro Risorse Territoriale per la Diffusione delle Lingue di Turin (Italia) en colaboración con Francia y Rumania que tiene como objetivo observar las estrategias de intercomprensión oral de lenguas romances (francés, italiano rumano) de un grupo de estudiantes de 8 a 10 años. A través de la utilización de un CD Rom de actividades de escucha, un cuadro de clasificación sociolingüística, cuestionarios de evaluación y un protocolo de experimentación llevada a cabo durante 10 semanas de trabajo; una hora por semana durante la cual los estudiantes escuchaban diálogos y monólogos y debían responder a una serie de preguntas sobre lo que habían entendido.

Resultados

- *El comportamiento.* Los estudiantes tuvieron una actitud entusiasta, curiosa y dinámica. El proyecto permitió que confiaran en su propia capacidad de comprensión oral y que se acostumbraran a escuchar y comprender en otras lenguas.
- *Las estrategias de comprensión utilizadas.*

Fueron muy variadas:

- Búsqueda de semejanzas lexicales y melódicas con su lengua materna.
- Búsqueda del significado global de la información presente en diálogos o monólogos.
- Reconstitución del significado del discurso sin preocuparse de la forma.
- Búsqueda de marcas extras lingüísticas (actitud de los personajes, ruidos del entorno, expresión facial).

En la segunda parte del artículo las autoras hacen un análisis breve del proceso de percepción de una lengua de manera en general y del proceso de percepción del francés:

- Todas las personas perciben de manera diferente. Depende de factores diversos como el grupo lingüístico al que pertenecen, su habilidad para aprender una lengua, su nacionalidad, etc.
- La comprensión de un mensaje sonoro se divide en distintas fases: la percepción, la decodificación (identificación de las unidades) y la interpretación (puesta en relación de un elemento con conocimientos extralingüísticos). El orden de las fases puede variar según el nivel de competencia del receptor, el objetivo de la escucha, conocimiento del tema, etc.
- El proceso cognitivo de comprensión puede desarrollarse de dos maneras: *de arriba hacia abajo*: se tiende a hacer una operación creativa de *anticipación* sobre todo en lengua materna o en una lengua extranjera si la persona conoce bien el tema. *De abajo hacia arriba*: se decodifica el mensaje y la persona que escucha conoce menos sobre el tema.
- En las primeras fases de la intercomprensión se nota una tendencia a las estrategias de *abajo hacia arriba*. Aunque pueden presentarse los dos tipos.
- En el proceso de comprensión, los conocimientos lingüísticos sobre la lengua materna y sobre otras lenguas desempeñan un papel fundamental.
- La percepción debe reconstituir la estructura del mensaje partiendo de un continuo lineal para llegar a una reagrupación en segmentos de la información. Esto permite tratar la información sucesivamente.
- Cuando se escucha un mensaje oral solo se comprende el significado global del mismo; sin poder hacer precisiones sobre la forma en la que ha sido pronunciado.

(6.) “Català per a passavolants”: catalán oral para romanófonos⁷

(Léo Ferreira)

Este artigo trata da preparação de um curso de intercompreensão oral de catalão realizado na Universidade de Barcelona para alunos estrangeiros. A maioria desses estudantes ficam períodos curtos, têm perfil bastante diversificado e muitas vezes têm conhecimento de espanhol. Também conhecem a temática das classes que assistem.

⁷ E. Vilaginés Serra & Serramalera López (2007). *Català per a passavolants*. In F. Capucho, A.A.P. Martins, C. Degache & M. Tost. (Coord.), *Dialogos em Intercompreensão* (pp. 369-376). Lisboa, Portugal: Universidade Católica Editora, 6-8 setembro 2007.

Consciente do enfoque EuRom4, a equipe organizadora deu um passo a mais ao abordar a formação do catalão através dos princípios da intercompreensão a partir da compreensão global.

Os autores afirmam que parecia normal oferecer uma formação concreta a essas novas necessidades tão específicas e prover uma ferramenta que permitisse a estes estudantes assistir a uma aula de sua especialidade sem que necessitassem falar nem escrever em catalão.

Através da solicitação da Vice-reitoria de Política Linguística daquela Universidade, a equipe de formação em intercompreensão elaborou material para ministrar o curso.

● Ponto de Partida

Estudos mostram que quando escutamos em língua materna ou estrangeira usamos estratégias diferentes. Em língua estrangeira temos determinadas as seguintes estratégias:

Recalling: reformulação com palavras próprias de fragmentos dos textos.

Speculating: colocação em funcionamento da imaginação, da experiência e dos conhecimentos anteriores.

Probing: análise das idéias apresentadas, procurando fazer juízo crítico.

Introspection: balanço do que se ouviu.

A equipe do programa que se chamou *Català per a passavolants* apresenta algumas ideias que basearam os trabalhos.

- Quando se fala em um tema conhecido, mesmo sendo principiantes, utilizamos estratégias de ouvintes experientes.
- Partir da proximidade entre línguas e explorar o parentesco linguístico.
- Foram escolhidas as áreas de economia de empresas a fim de delimitar os termos específicos que seriam usados na elaboração do material.
- Foi usada a hipótese de trabalho que é possível entender (o verbal) uma língua com certa celeridade (quarenta horas) se aceitarmos uma compreensão global e se nos centrarmos em nosso campo profissional (ou em um centro de interesse pessoal).

● O Material

A experiência demonstrou que o estudante busca entender os textos e também o que ouve em língua estrangeira através do reconhecimento das estruturas mais frequentes e, principalmente, do léxico especializado. Essas duas necessidades nortearam a produção dos materiais. Foram selecionados distintas produções orais e escritas do mundo da economia e da empresa.

La *Corporació Catalana de Ràdio i Televisió* cedeu reportagens e fragmentos de seus informativos.

La *Escola Universitària d'Estudis Empresarials* y de la *Facultat de Ciències Econòmiques i Empresarials* da Universidade de Barcelona, que permitiram gravar suas aulas para serem utilizadas como material didático.

Também foram utilizados materias escritos como ajuda as práticas orais.

O jornal *Avui* y *El Punt* e a revista *Dossier econòmic* cederam o uso de seus artigos para elaboração do material.

Em algumas situações os documentos estavam em espanhol, o que foi coinservado pois os estudantes encaontrariam sempre essa situação em documentos autênticos.

O material final contém um suporte em papel e um suporte em DVD. O aprendiz tem um caderno de trabalho organizado em dez sessões e o professor tem um Guia também organizado em dez sessões. O DVD contém todo o material audiovisual, mas também permite imprimir o material do caderno e o Guia do Professor.

● Organização

A planificação e a sequenciação didática do material foram feitas com a colaboração de uma pedagoga, Lucía Gil Royuela, que acompanhou o trabalho para assegurar sua coerência e viabilidade.

As primeiras sessões são destinadas a mostrar aos alunos que podem se atrever a tentar entender uma língua desconhecida. Gradualmente as tarefas se complicam para trazer um grau de autonomia dentro da escuta.

O formato deste curso é destinado a ser intensivo e acontece apenas durante a quinzena anterior ao início do semestre letivo. Tendo contato diário com a língua os estudantes vão começar as aulas totalmente familiarizados com ela e serão capazes de realizar seus cursos com uma ótima compreensão.

O material é organizado para 40 horas em 10 sessões de quatro horas. Cada sessão usa diferentes tipos de documentos: rádio, televisão, uma aula de professor universitário e jornais. Todas as sessões são fechadas com uma atividade lúdica. Os materiais de áudio e audiovisuais, em qualquer caso, não excedem 10 minutos. Cada material terá uma pequena sequência de atividades variadas.

Material	Atividade
Televisão	Preencha a lacuna; verdadeiro ou falso; perguntas e respostas; múltipla escolha; apontamentos.
Rádio	Discriminação de tema; Preencha a lacuna; verdadeiro ou falso; perguntas e respostas; apontamentos.
Aula Gravada	Apontamentos e resumo em língua materna.
Material Impresso	Artigos curtos – associação de títulos e resumos breves; Artigos longos – verdadeiro ou falso; perguntas e respostas; ordenação de parágrafos
Atividades de Fechamento	Atividades lúdicas usando materiais da Universidade

Outras características do curso:

- As sessões são temáticas (o trabalho, a vida, os países etc).
- O professor só atua quando necessário.
- Os exercícios reforçam as estruturas gramaticais.
- Alunos e professor usam sua língua materna.
- Este curso não foca as competências produtivas, mas por serem romanófonos, os alunos podem desenvolver a compreensão em catalão.
- O papel do professor deve ser o de facilitar o reconhecimento das estruturas e do léxico do catalão para que os alunos gradualmente adquiriram a bagagem necessária para serem autônomos na compreensão.
- Finalmente, as atividades são destinadas a levar a uma autonomia individual, mas em todos os momentos incentivando a ajuda dos colegas.

● Acompanhamento da Qualidade

O assessor pedagógico acompanhará o curso realizando provas de diagnóstico quando achar necessário. Um grupo piloto permitirá validar o conteúdo do material, fazer uma análise da sequência e a pertinência das atividades propostas. Será também avaliado o grau de satisfação dos estudantes. Depois disto e das correções necessárias se procederá a edição final do material.

● Conclusão

Como foi o caso com todo o trabalho de intercompreensão escrita, é provável que os alunos reconhecem práticas próprias. Este tipo de formação propõe uma estruturação e um guia de estratégias para chegar a autonomia mas que uma aprendizagem puramente linguística. A linguagem é adquirida por meio de estratégias que permitam aos alunos adquirir muito além das aulas.

Como se vem demonstrando, a intercompreensão seduz. E a ideia de ir mais além na formação na intercompreensão também tem acontecido. Algumas faculdades da Universidade de Barcelona, como Filosofia e Medicina, e pediram para desenvolver o material com a mesma abordagem para as suas áreas de especialização. É evidente que esta abordagem pode ser aplicada a outras línguas.

ANNEXE 2: QUESTIONNAIRE D'ANALYSE DES DIFFICULTES ET DES STRATEGIES DANS L'INTERCOMPREHENSION D'UN MESSAGE ORAL

1) Expérience personnelle de l'intercompréhension à l'oral : des difficultés rencontrées aux stratégies employées

NOM :

Langue(s) source(s) :

Langue cible :

Type de document :

I. OBSTACLES À LA COMPRÉHENSION

● **Connaissances préalables (culturelles, thématiques,...) :**

– *manque de référents culturels :*

.....

– *autre (préciser) :*

.....

● **Situation de communication :**

– *manque d'informations sur le contexte d'énonciation :*

.....

– *environnement sonore :*

.....

– *autre (préciser) :*

.....

● **Environnement discursif :**

– *non identification de la thématique ou de la micro-thématique qui pourrait orienter la construction du sens*

.....

– *manque d'ancrages lexicaux (n'identifiant aucun des mots, je ne peux reconstituer le sens de l'énoncé par utilisation du co-texte)*

.....

– *non reconnaissance des connecteurs logiques :*

.....

– *autre (préciser) :*

.....

● **Phonétique suprasegmentale**

– *débit de parole :*

.....

– *segmentation du discours, découpage syntaxique :*

.....

– *problèmes d'enchaînement (par exemple, la liaison): je ne réussis pas à segmenter correctement deux mots successifs (les amis /lezami/)*

.....

– faible intensité d'une syllabe:

– autre (préciser) :

● **Phonétique segmentale**

– non perception de phonèmes inexistants dans la langue source :

– faible intensité (amuïssements), assimilations, etc. : le phonème n'est pas perçu ou mal perçu

– non reconnaissance de la correspondance phonème / graphème (alors que celle-ci aurait permis l'identification du mot) :

– évolution phonétique différente de mots congénères (entraînant leur non reconnaissance dans la langue cible) :

– autre (préciser) :

● **aspects grammaticaux:**

– manque de connaissances grammaticales dans la langue cible (structures morpho-syntaxiques opaques, méconnaissance des désinences, des mots de base du lexique-grammaire, des déclinaisons, etc.)

● **dérivation et composition :**

– non connaissance ou non reconnaissances des affixes, difficulté à identifier les morphèmes d'un mot, ce qui permettrait d'en déduire le sens

– autre (préciser) :

II. STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION

● **Connaissances préalables (culturelles, thématiques...) :**

– préciser :

● **Situation de communication :**

– type de discours, contexte d'énonciation :

– environnement visuel et/ou sonore :

– autre (préciser) :

● **Gestuelle, mimiques:**

– gestuelle, expressions du visage du locuteur :

– gestuelle, expressions du visage de l'interlocuteur :

● **Environnement discursif :**

– *identification d'un mot grâce à la thématique ou de la micro-thématique*

– *ancrages lexicaux permettant de reconstituer le sens de l'énoncé par utilisation du co-texte, répétitions lexicales, réseaux lexicaux :*

– *prise de conscience que l'identification exhaustive des mots d'un énoncé n'est pas indispensable pour en saisir le sens global*

– *connecteurs logiques :*

– *place du mot dans la phrase, de la phrase dans le discours :*

– *autre (préciser) :*

● **Phonétique suprasegmentale**

– *aide de l'intonation :*

– *aide des rythmes et des pauses :*

– *autre (préciser) :*

● **Phonétique segmentale**

– *connaissance des correspondances phonologiques entre langue cible et source (Es caja /X/ ; Cat caixa /j/ ; Fr /caisse /s/)*

– *autre (préciser) :*

● **Aspects grammaticaux**

– *similitudes grammaticales (structures morpho-syntaxiques, mots de base du lexique-grammaire transparents.)*

– *autre (préciser) :*

● **dérivation et composition**

– *identification des morphèmes d'un mot (affixes, racines), permettant d'en déduire le sens*

● **REMARQUES, CONCLUSIONS**

Quels sont les principaux obstacles rencontrés, les stratégies les plus efficaces ? Dans quelle mesure ces obstacles et ces stratégies dépendent-ils de la langue source et de la langue cible ? Quelle évolution note-t-on dans la mise en œuvre de ces stratégies ?
