

La compréhension orale d'un document vidéo dans le cadre de l'intercompréhension de langues voisines. Étude de cas

Carlos Chávez Solís
Universidad de Playa Ancha, Chile
carlos.felipe.ch@gmail.com



Synergies Chile n° 8 - 2012 pp. 47-55

Résumé : À partir d'une étude qualitative à l'aide d'un entretien semi directif et d'une enquête en ligne, on a analysé la performance de jeunes francophones face à une activité de compréhension orale d'un document audiovisuel en espagnol du Chili, ainsi que les stratégies utilisées par l'échantillon. Le public étudié est constitué par cinq sujets universitaires n'ayant pas eu de formation en espagnol langue étrangère. Les résultats ont montré la réelle possibilité de compréhension orale d'une langue « inconnue » à l'aide des activités proposées. La place de l'écrit dans une activité orale reste importante afin de situer le sujet dans un contexte précis, ainsi que la faisabilité dans l'enseignabilité des stratégies d'apprentissage en langues étrangères.

Mots-clés : intercompréhension, langues voisines, oralité, stratégies, document audiovisuel.

Abstract: Based on a qualitative study and the help of semi-directed interviews and an online survey, performance of young French speakers facing an oral comprehension activity of an audiovisual document in Spanish of Chile, as well as the strategies used by the group of informants. The public of the study consists of five participating undergraduates who have not learned Spanish as a foreign language formally. The results showed the real possibility of oral comprehension of an "unknown" language through the proposed activities. These showed that the writing aspect remains important in oral activity to locate the informant in a specific context, as well as the feasibility in teaching foreign language learning strategies.

Key words: intercomprehension, neighboring languages, orality, strategies, audiovisual document.

Resumen: A partir de un estudio cualitativo y la ayuda de una entrevista semi-dirigida y de una encuesta online, se analizó el desempeño de jóvenes francófonos frente a una actividad de comprensión oral de un documento audiovisual en español de Chile, así como también las estrategias utilizadas por el grupo de informantes. El público estudiado esta compuesto por cinco participantes universitarios que no han aprendido formalmente español como lengua extranjera. Los resultados mostraron la real posibilidad de comprensión oral de una lengua "desconocida" a través de las actividades propuestas. Estas mostraron que el aspecto escrito continúa siendo importante en una actividad oral para situar al informante en un contexto preciso, así como también la factibilidad en la enseñanza de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Palabras claves: intercomprensión, lenguas vecinas, oralidad, estrategias, documento audiovisual.

Introduction

Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone
che parlano correntemente molte lingue,
ma nel migliore dei casi di persone
che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua,
intendendo quella dell'altro, e intendendola,
...intendessero il 'genio', l'universo culturale
che ciascuno esprime parlando
la lingua dei propri avi e della propria tradizione'

Le développement du multilinguisme à travers l'intercompréhension (dorénavant IC), a privilégié les approches centrées sur le domaine de la compétence de compréhension écrite. La centration initiale sur cette compétence réceptive a fait déjà ses preuves d'efficacité. Elle a le mérite d'être économique en temps d'apprentissage, peu d'heures sont suffisantes pour comprendre deux, trois, quatre langues d'une même famille. On peut citer à cet égard les méthodes EuroComRom², EuroComGer³ y EuroComSlav⁴ en Allemagne ; EuRom 4 et EuRom 5⁵ en Europe; InterRom en Argentine, INTERLAT au Chili et le développement des plateformes d'apprentissage GALANET⁶ et GALAPRO⁷ en France, entre autres.

Pour ce qui est de l'intercompréhension orale (dorénavant ICO), les travaux théoriques sont peu nombreux de même que la création d'outils pour y parvenir. Un certain consensus règne entre les spécialistes : l'IC est un phénomène plus rentable à l'écrit qu'à l'oral et, d'après Jamet (2007), dans le cadre de cette approche, la compréhension du document oral reste limitée.

Il est connu que la CO soulève une série de problèmes difficiles à surmonter, à savoir, parmi d'autres :

- Des questions phonétiques, phonologiques et prosodiques.
- Les poids informationnels du document oral et le rôle joué par la mémoire. En effet à l'orale les informations doivent être limitées afin qu'elles ne disparaissent pas de la mémoire à court terme.
- La complexité linguistique du document.
- Et, s'il s'agit d'un document vidéo, il faut aussi tenir compte du rôle de l'image, etc.

Dans ce domaine on peut situer l'étude réalisée, dans le cadre des études du Master en Didactique de Langues et Ingénierie Pédagogique Multimédia à l'Université Stendhal-Grenoble 3, intitulée : « L'activité de compréhension orale en langues voisines. Analyse de la compréhension d'un document audio-visuel en espagnol du Chili par de jeunes francophones » (Chávez, 2012). Ce mémoire a eu pour objet l'observation de la performance d'un groupe de personnes face à la compréhension d'un document vidéo dans une langue inconnue pour eux. À partir de cette expérience, on a pu aussi détecter comment les diverses stratégies qui proviennent de différentes activités, ainsi que celles surgies spontanément, participent dans le processus de compréhension.

1. Présentation de l'étude

Cette étude a été réalisée à partir d'un document audiovisuel authentique provenant du site de stockage de vidéos YouTube, intitulé « *Casillero del Diablo, la leyenda del vino* » d'une durée d'une minute cinquante-deux secondes, qui présente la légende créée autour du nom du vin.

Le choix des informateurs de l'échantillon devait répondre à trois critères fondamentaux :

- a) Être francophones
- b) Ne pas avoir d'études systématiques d'espagnol langue étrangère
- c) Sans formation en IC.

L'objectif était celui d'observer, d'abord, la performance d'un groupe de jeunes francophones dans la compréhension d'un document audio-visuel dans une langue qu'ils ne connaissent pas, et puis d'observer les stratégies utilisées dans le processus de compréhension.

2. Protocole de recueil de données

Ce protocole comporte quatre étapes avec leurs respectifs instruments de recueil de données. En premier lieu, on a établi le profil linguistique de tous les participants à travers la « Fiche de Profil Linguistique ». Cette fiche contient les données personnelles et professionnelles, les langues apprises de manière formelle (école, collège, université) et celles apprises de manière informelle. La deuxième étape concerne l'activité même, divisée à son tour en trois types d'activités : activité d'anticipation, activité de compréhension générale et activité de compréhension détaillée. Dans l'activité d'anticipation, on a demandé, tout d'abord, de reconnaître les mots parus dans le titre « *Casillero del Diablo, la leyenda del vino* » et, à partir de ces mots transparents, proposer une série d'hypothèses concernant le contenu du document vidéo. Une fois cette activité réalisée, les sujets ont vu et entendu l'intégralité de la vidéo. Ils ont procédé à réaliser les activités de compréhension générale en indiquant ce qu'ils avaient compris globalement de même que les mots ou groupes de mots qu'ils ont pu identifier. Ensuite, on leur a demandé leur perception sur quelques aspects prosodiques (vitesse du récit, intonation) et phonétique-phonologique, ainsi que la fonction des images de la vidéo dans la compréhension du contenu du document. Suite à la compréhension générale, on a passé à la compréhension détaillée. Pour ce faire, la vidéo ainsi que l'activité réalisée ont été divisées en deux parties. Les sujets ont eu la possibilité de voir et revoir la vidéo pour répondre aux activités qui interrogeaient sur les idées principales de chaque partie. Ils ont eu la liberté de s'arrêter, de revenir en arrière et d'avancer la vidéo. Puis deux types d'exercices se sont suivis :

- a. Vrai ou faux. Dans cet exercice, on a présenté une série de propositions absolues auxquelles les sujets ne devaient répondre qu'à partir de l'information présente dans le document-vidéo sans utiliser leurs connaissances préalables.
- b. QCM où les sujets ont été invités à choisir l'alternative correcte entre quatre ou cinq. Finalement, on a demandé de confronter les hypothèses proposées au début de

l'activité avec toute la nouvelle information et de vérifier par eux-mêmes si ce qu'ils ont proposé était correct ou non.

La troisième étape concerne l'entretien réalisé à la fin de l'activité. Cet entretien individuel - enregistré en audio - nous a servi pour détecter les aspects métacognitifs présents dans le processus de compréhension de ce document en espagnol et toute autre remarque importante pour notre étude. Cet entretien semi-directif a été conçu sur la base de quatre questions générales : les démarches suivies tout au long de l'activité pour pouvoir comprendre le document et répondre aux questions, les éléments sur lesquels ils se sont appuyés, le rôle de la langue maternelle et les idées les plus importantes pour pouvoir comprendre le document.

Dans la quatrième et dernière étape on a présenté une enquête en ligne concernant la perception des sujets de trois axes :

- a. La perception générale de la formation reçue en langues étrangères aux niveaux scolaire et universitaire.
- b. Ce qu'ils entendent par l'IC après l'expérience réalisée ainsi que leur avis sur le potentiel de cette approche.
- c. Leur perception de l'activité réalisée.

Il faut signaler que cette enquête a été envoyée par courrier électronique le lendemain de l'expérience, afin que les sujets puissent la répondre dans leur domicile avec plus de liberté et sans la « contrainte-temps », particulièrement pour les cas des questions exigeant plus de réflexion. En effet, on leur a donné une semaine comme délai pour renvoyer l'enquête à son expéditeur. Cet instrument a été conçu en utilisant les outils « *Google Drive* », car ils donnent la possibilité de réaliser des formulaires de questions en ligne et visualiser de manière immédiate les résultats, ainsi que toute projection en pourcentages et en graphiques. Tout cela facilite la lecture et la compréhension des données.

3. Le public

L'échantillon a été constitué par cinq sujets, âgés entre 27 et 37 ans, tous étudiants de master ou doctorat, débutants en espagnol, à l'exception d'un informateur qui avait eu des cours d'espagnol au collège et qui a été considéré comme faux débutant.

4. Le choix de la vidéo

Les principaux critères retenus pour la sélection de ce document ont été :

Le plan prosodique et phonétique-phonologique. Recherche d'une prononciation adéquate, une intonation standard et un rythme permettant de suivre le fil central de l'histoire.

Le plan lexical. Transparence ou semi-transparence des mots clés de chaque séquence. On a, également, pris en considération le point de vue de Jamet (2009) sur le rôle des deux premières syllabes dans la L1 et L2 étant

donné l'importance qu'elle attribue au rôle des premières syllabes dans la reconnaissance aussi bien à l'écrit qu'à l'oral : « *les mots commençant par la même syllabe sont beaucoup plus reconnus que ceux qui n'ont pas la (ou les) même(s) syllabe(s) initiale* ».

Le plan syntaxique. Haute fréquence de la séquence syntaxique « sujet » + «verbe » + « objet » + « complément ».

5. Le déroulement de la séance de travail

Cette séance a été conçue pour que les participants réalisent les activités de manière individuelle et autonome. Une fois les activités de compréhension terminées, on a eu un entretien semi-directif à partir des quatre questions de base déjà présentées. Elles ont donné la possibilité de fournir d'autres éclaircissements importants concernant le processus de compréhension et des stratégies utilisées pour ce but.

6. Analyses et résultats

L'analyse réalisée est de type qualitatif. Les résultats obtenus montrent que tous les informateurs ont bien compris le document, car ils ont pu construire du sens dans une langue « inconnue », afin de pouvoir répondre de manière correcte aux questions proposées.

Si l'on sépare et l'on observe cette analyse étape par étape, il est à signaler que dans l'activité d'anticipation, dans laquelle on a demandé d'identifier les mots transparents du titre « *Casillero del Diablo, la leyenda del vino* », tous les cinq ont reconnu trois des quatre mots clés du titre (*diablo, leyenda* et *vino*), grâce à la transparence avec le français. Un seul sujet a reconnu le mot « *casillero* » car il connaissait en espagnol le mot « *casa* » ce qui lui a permis de dire que le « *casillero del diablo* » était la « maison du diable ». Même si cette réponse n'est pas à 100% exacte, le droit à l'approximation, dans cette approche, fait que cette proposition soit valide dans l'exercice. À partir de cette activité, on a sollicité la formulation d'hypothèses sur le contenu du document-vidéo, quelques-unes ont été assez proches des idées essentielles du contenu, tandis que d'autres, un peu plus éloignées.

Quant à la compréhension générale, il a eu un indice de succès de 55% toutes les réponses confondues. Cela s'explique par le fait que les sujets ont eu la possibilité de voir et entendre trois fois au maximum le document-vidéo. Pour ce qui est de la compréhension détaillée, par rapport aux idées essentielles des deux parties, on peut observer que les réponses correctes atteignent 63%, les réponses proches 14% et les réponses incorrectes 23%. On apprécie ainsi que l'indice de réussite général atteint 77%.

Pour les exercices vrai ou faux, où les sujets devaient utiliser exclusivement l'information présente dans le document, on observe un 73% des réponses correctes contre 23% de réponses incorrectes. Finalement, dans l'exercice QCM, il y a eu un 90% de réponses correctes.

Ce qui précède porte témoignage de la réussite des sujets dans la tâche réalisée. L'entretien effectué à la fin de l'activité où les informateurs ont réalisé des résumés oraux de l'histoire, constitue un élément fort pertinent qui renforce le degré de compréhension acquis.

A partir de ces données générales, on constate que la compréhension d'une langue « inconnue » est possible à travers un scénario pédagogique conçu pour telle fin.

L'entretien a fourni également des informations du rôle joué par les images dans le processus de compréhension. Comme l'on a déjà expliqué, la vidéo a été divisée en deux parties. Les participants ont coïncidé à signaler que dans la première partie, la relation image-narration était assez étroite ce qui a été un élément facilitateur de la compréhension. Cependant, dans la deuxième partie, cette relation s'éloigne en devenant un élément qui a posé certaines difficultés dans le processus de compréhension, puisque les images se sont centrées plutôt sur un seul aspect de l'histoire. Toutefois ces difficultés ont été absolument surmontées et les sujets ont utilisé, principalement, des stratégies d'inférence et de déduction pour répondre correctement aux questions posées.

Par ailleurs, on a pu observer l'interrelation des stratégies activées par les exercices et celles qui se sont manifestées spontanément dans chaque informateur. On a aperçu, dans ce petit échantillon, l'existence d'un système opérationnel de stratégies et comment elles agissent de manière conjointe, l'une à côté de l'autre, ce qui a permis de le percevoir comme « système ». Cet entretien a servi aussi pour se rendre compte du réel degré de compréhension du document de la part des sujets puisque, lorsqu'on leur a sollicité les mots ou groupes de mot (phrases) importants qu'ils réussissaient à se rappeler, ils commençaient à réaliser tout un résumé de l'histoire dans leur langue maternelle en donnant beaucoup d'informations, et même, dans quelques cas, en expliquant des détails assez spécifiques de la « légende du vin ».

Finalement, l'enquête a révélé que les informateurs ont eu une mauvaise formation en langues étrangères pendant leur scolarité et études universitaires. Ils ont manifesté que cet enseignement était centré principalement sur la compréhension écrite en réservant une place minimale à l'oral, aussi bien en production qu'en réception. Finalement les causes - selon eux - en sont : des classes assez hétérogènes et la diversité de niveaux à l'intérieur d'un groupe. Ce fait rendait difficile la réalisation d'un cours équitable pour que tous les élèves puissent faire des progrès similaires dans telle ou telle autre langue étrangère.

En ce qui concerne la connaissance de l'approche de l'IC, ils ont proposé à la demande de l'auteur de cet article, une définition générale qui a eu comme dénominateur commun le fait de « *comprendre une langue étrangère sans la connaître préalablement* ». En effet, ce concept a été assez proche de la réelle dimension de l'IC, car du point de vue de l'approche intercompréhensive, dans une famille de langues, les « débutants absolus » n'existent pas. Cependant du point de vue de l'approche intercompréhensive, dans une famille de langues, ils n'existent pas de « langues inconnues » et, en conséquence, ils n'existeraient pas de « débutants absolus ».

Quant à la perception de l'activité, ils ont montré une attitude assez positive. Tous ont coïncidé sur le fait que le document a été bien choisi, aussi bien sur l'aspect didactique que sur l'aspect culturel. En plus, ils expriment que l'activité a été bien conçue en ce qui concerne les consignes et objectifs. Par ailleurs, ils ont pu se rendre compte de leur vraie capacité de compréhension d'une langue « inconnue » à travers une activité didactique et de son utilisation concrète, de la réelle importance de la compréhension orale en langues étrangères à travers l'approche intercompréhensive et leur prise de conscience des stratégies utilisées (cognitives, métacognitives y/o socio-affectives).

7. Conclusions non conclusives

En tenant compte du petit échantillon qu'on a réussi à réunir (à cause de différents facteurs qui ont joué à son encontre) on a pu, cependant, établir des conclusions, qui, à notre avis, restent importantes, des conclusions préliminaires à partir desquelles on peut dégager quelques idées pour des futures recherches.

Les stratégies ne s'activent pas de manière isolée. A travers cette étude, on a pu se rendre compte que les stratégies s'enchaînent les unes aux autres tout au long de la réalisation des tâches demandées. En dehors des stratégies cognitives et métacognitives, qui étaient celles qu'on cherchait à identifier à travers les exercices, on a pu aussi détecter des stratégies socio-affectives. Il faut préciser qu'au début on ne s'attendait pas à les trouver à cause de la nature des activités. Même si la dimension socio-interactive n'a pas été présente, l'aspect affectif s'est manifesté à travers des stratégies telles que l'autogestion de l'anxiété, l'auto-encouragement, le partage des sentiments, entre autres. C'est pour cela que l'on peut signaler la présence de ces trois groupes de stratégies d'apprentissage proposées par Cyr (1998).

Le rôle de l'écrit dans une activité orale. A partir de notre étude, on peut signaler que l'écriture sert d'appui dans une activité orale, car elle donne à l'étudiant l'information lui permettant de se situer dans un contexte précis. En plus, on a pu observer qu'elle est importante aussi dans le cadre de l'explication des tâches et de l'évaluation. On peut soutenir qu'une activité, même si elle cherche à développer la compréhension de l'oral en IC, doit constamment prendre appui sur un support écrit, telle que Jamet (2009) l'a déjà signalé. Ce fait devient beaucoup plus important lorsqu'on a comme objectif pédagogique l'enseignabilité des stratégies d'apprentissage en langues.

La possibilité d'enseigner les stratégies d'apprentissage. Pour ce faire, il faut configurer une typologie d'exercices précis permettant aux étudiants de travailler les différentes stratégies existantes, afin qu'elles deviennent conscientes chez les apprenants. Ils pourront ainsi, être capables de les utiliser de manière transversale dans tous les domaines de formation personnelle et professionnelle.

Le travail sur un seul type de texte n'est pas décisif. Il est nécessaire de réaliser des études sur des différents types de textes afin de comparer les performances des étudiants. Cela permettra d'observer quels textes ou

documents seraient les plus « adéquats » pour développer une didactique d'IC orale. Dans cette même perspective, il faut étudier les performances des étudiants face à des documents dans plusieurs langues latines. En plus il faut aborder aussi l'étude des relations phonétique-phonologique de ces différentes langues. Pour ces derniers types d'études, à mon avis, il faudrait le travailler par paires de langues et, une fois ces études paritaires finis, essayer d'établir les éléments qui concernent toutes les langues ou les éléments qui ne concernent qu'une paire de langues.

Travailler l'ICO en simultanéité n'est pas possible. Dans une approche orale, on considère que la simultanéité de langues, telle qu'elle est réalisée pour l'écrit, n'est pas possible, même si elles sont travaillées successivement. Pour développer la compétence de compréhension orale, il faut fixer, tout d'abord, des aspects qui font partie des compétences linguistiques qui ne sont pas toujours évidentes et qui, bien sûr, ne sont pas présentes lorsqu'on parle d'IC écrite. Si l'on procède ainsi, on risque d'avoir une difficulté capitale chez l'apprenant : la démotivation face à la lente obtention des résultats ou bien que les résultats soient moins évidents et performants. A cet égard, plusieurs chercheurs ont constaté que le développement de la compréhension orale est un processus beaucoup plus lent que la compréhension écrite. C'est pourquoi l'on considère que le travail de développement de la compétence de compréhension orale en IC doit se réaliser en paires de langues, en commençant par la plus proche par rapport à la langue maternelle de l'étudiant et ainsi avancer avec les langues un peu plus éloignées mais toujours de la même famille. Par exemple, si la L1 du groupe d'étudiants est l'espagnol, la logique nous indique qu'on devrait commencer par l'italien si l'on prend ce qui a été dit par Simone (1997 :30) « *En particulier, l'italien et l'espagnol sont ressentis comme les plus proches entre eux* »

Le manque de recherches dans la dimension interactionnelle. On peut observer un important nombre d'études réalisées sur la perception en IC aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. C'est, donc, un défi à l'avenir, de réaliser des recherches pour observer l'interaction en IC, car finalement l'IC c'est bien l'interaction, comprendre l'autre et que l'autre nous comprenne, en utilisant chacun sa propre langue maternelle. On comprend que les premières études soient sur la perception, parce qu'avant tout on doit comprendre pour interagir et ainsi établir la communication.

8. Perspectives de l'IC au Chili

Dans le cadre du développement du multilinguisme au Chili, et plus précisément, à l'Université de Playa Ancha, on réalise déjà en 2012 des cours d'intercompréhension à différentes filières telles que les pédagogies en espagnol, en histoire et géographie, en philosophie, entre autres. Et à partir de là, on se propose de réaliser une série de recherches à partir des protocoles déjà établis afin de :

- a - Tester les modalités pédagogiques proposées par le Manuel INTERLAT.
- b - Tester les différents outils existants dans le Manuel INTERLAT.

- c - Réunir un corpus de stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants.
- d - Élaborer un ensemble de propositions qui s'adressent à la conception de futurs matériaux modulaires thématiques appuyés sur les TICs.
- e - Réaliser les premières études sur la dimension orale dans l'approche intercompréhensive.
- f - Observer la performance d'un groupe d'hispanophones face à un (des) document(s) en langues latines « inconnues » pour eux
- g - Établir des modalités de diffusion de la thématique, des recherches réalisées ainsi que des apports à cette approche. A ce propos on se servira des plateformes institutionnelles d'enseignement de langues existant déjà à l'UPLA, des différents sites web, des réseaux sociaux, etc.
- h - Finalement, on fera la promotion de participation et organisation de rencontres, séminaires, congrès et l'intégration de l'équipe dans des réseaux internationaux spécifiques.

Bibliographie

Cyr, P. (1998) *Les stratégies d'apprentissage*. Ed. CLÉ International.

Jamet, M.-C. (2007) *À l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Ed. Gunter Nurr Verlag, Tübingen.

Jamet, M.-C. (2009) *Comprendre et « intercomprendre » l'oral : performances et stratégies*. In *Orale e intercomprensione tra lingue romane. Ricerca e implicazioni didattiche*. Università Ca' Foscari Venezia, .

Meissner, F. J. (2004) *EuroComRom - Les sept tamis : lire en langues romanes dès le départ*. Aachen. Ed. Eurocom.

Simone, R. (1997) *Langues romanes de toute l'Europe, unissez-vous ! » in L'intercompréhension : le cas des langues romanes*. In *Le français dans le monde*. Coord. C. BLANCHE-BENVENISTE & A. VALLI.

Tassara, G.; Moreno, P. (2007) *Manual INTERLAT: comprensión escrita en portugués, español y francés*. Ediciones Universitarias de Valparaíso, Chile.

Note

¹ Umberto Eco : La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea. Roma/Bari: Editori Laterza 1993, 355.

Références électroniques

² <http://eurocomprehension.eu/rom/indexrom.htm>

³ <http://eurocomprehension.eu/germ/germtext.htm>

⁴ <http://www.eurocomslav.de/>

⁵ <http://www.eurom5.com/>

⁶ <http://www.galanet.eu/>

⁷ <http://www.galapro.eu/?language=POR+ENG+FRA+ESP+ITA>