Autour de l'intercompréhension écrite et orale : des francophones face à l'italien. Analyse des stratégies employées et réflexions sur le rôle de l'âge

Michela Zamunaro

▶ **To cite this version:**

Michela Zamunaro. Autour de l'intercompréhension écrite et orale : des francophones face à l'italien. Analyse des stratégies employées et réflexions sur le rôle de l'âge. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-01847065

HAL Id: dumas-01847065

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01847065

Submitted on 23 Jul 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Autour de l'intercompréhension écrite et orale : des francophones face à l'italien.
Analyse des stratégies employées et réflexions sur le rôle de l'âge.

ZAMUNARO
Michela

Sous la direction de Kátia BERNARDON DE OLIVEIRA

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage et Français Langue Etrangère (FLE)
Section Français Langue Etrangère (FLE)

Mémoire de Master 2 Didactique des Langues – 24 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde (FLES) / Présentiel – Orientation

Recherche

Année universitaire 2017-2018

Autour de l'intercompréhension écrite et orale : des francophones face à l'italien.
Analyse des stratégies employées et réflexions sur le rôle de l'âge.

ZAMUNARO
Michela

Sous la direction de Kátia BERNARDON DE OLIVEIRA

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage et Français Langue Etrangère (FLE)
Section Français Langue Etrangère (FLE)

Mémoire de Master 2 Didactique des Langues – 24 crédits

Parcours : Français Langue Etrangère et Seconde (FLES) / Présentiel – Orientation

Recherche

Année universitaire 2017-2018

Remerciements

Avec ce travail, je termine une étape importante de ma vie et je me prépare à de nouvelles expériences et aventures.

Je tiens donc à remercier les personnes qui ont été présentes tout au long de ce parcours pour me soutenir et m'encourager à croire en moi-même.

Merci à vous, Kátia, de m'avoir suivie et guidée dans l'élaboration de ce travail. Votre soutien et vos conseils ont été très précieux pour moi.

Merci à vous, Stéphanie et Catherine, de m'avoir aidée "jusqu'au bout" pendant cette année de Master.

Merci à toi, Adèle, d'avoir toujours été là pour moi. Toute difficulté paraissait plus simple à gérer en te sachant à mes côtés.

Merci à toi, Myriem, pour tes relectures, ton sourire rassurant et ta bonne humeur.

Grazie a voi, mamma, papà, fratellino, per tutto quello che avete fatto per me in questi anni. Non ci sono parole per esprimere la mia gratitudine.

E infine, grazie a te, Lorena. Sei sempre stata la mia forza e, nonostante la lontananza, ancora una volta percorriamo e concludiamo un percorso importante insieme.

Sommaire

Introduction **9**

Chapitre 1 : Le plurilinguisme à travers l'intercompréhension **11**

I. Une société plurielle **11**

1.1. L'Union Européenne en tant que promoteur du plurilinguisme **12**

1.1.1. Un espace pluriel 12

1.1.2. Le Conseil de l'Europe : une politique linguistique plurilingue 13

1.2. Quelles compétences pour quelle conception de « plurilinguisme » **15**

1.2.1. Qu'entend-on par « plurilinguisme » aujourd'hui ? 15

1.2.2. Quelles compétences vise-t-on ? 15

1.3. Des méthodologies adaptées : les approches plurielles **16**

1.3.1. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles : le CARAP 17

1.3.2. Des exemples d'approches plurielles 18

II. Qu'est-ce que l'intercompréhension ? **19**

2.1. Une pratique ancienne, naturelle et spontanée **19**

2.2. Origine et sens du terme **20**

2.2.1. Plusieurs appellations, une même notion 20

2.2.2. Autour du terme « intercompréhension » 21

2.3. Une approche didactique récente **22**

2.3.1. Intérêts et enjeux 23

2.3.2. Des exemples de méthodes 24

III. La proximité comme un atout : le cas des langues romanes **25**

3.1. La notion de proximité linguistique **26**

3.2. Le *continuum* des langues romanes **27**

3.2.1. Transparence lexicale 28

3.2.2. Transparence phonologique 29

3.2.3. Transparence morphosyntaxique 30

3.2.4. Transparence pragmatique et sociolinguistique 31

Chapitre 2 : Types d'intercompréhension, stratégies et facteur âge **32**

I. De l'intercompréhension écrite à l'intercompréhension orale **32**

1.1. L'intercompréhension écrite **32**

1.1.1. Qu'est-ce que la lecture ? 32

1.1.2. Pourquoi l'approche intercompréhensive naît-elle à l'écrit ? 33

1.1.3. Spécificités de l'écrit 34

1.2. L'intercompréhension orale **37**

1.2.1. Quelques prémisses : « écouter » ou « entendre » en langue étrangère 37

1.2.2. L'intercompréhension orale : où en est la recherche ? 38

1.2.3. Spécificités de l'oral 40

II. Stratégies de compréhension et autres observations **41**

2.1. Qu'est-ce qu'une stratégie ? **42**

2.1.1. Vers une définition 42

2.1.2. Une répartition en catégories 43

2.1.3. Des stratégies spécifiques à la compréhension 45
2.2. Les stratégies les plus récurrentes en intercompréhension 47
2.2.1. Appui sur ses connaissances préalables 47
2.2.2. Formuler des hypothèses pour comprendre le sens : entre transfert et inférence 48
2.2.3. D'autres tendances 50

III. La question de l'âge en didactique des langues 51
3.1. Faut-il apprendre les langues à un âge précoce ? 51
3.1.2. Un « âge critique » pour l'acquisition des langues 51
3.2.2. D'autres facteurs impliqués dans le processus d'acquisition 53
3.2. L'âge adulte : un atout en intercompréhension ? 54
3.2.1. L'apprentissage à l'âge adulte 54
3.2.2. Quels impacts en intercompréhension ? 54

Chapitre 3 : Présentation de l'étude 56

I. Contexte d'étude 56
1.1. Intérêts de la recherche 56
1.2. Description de la tâche et des supports 57
1.3. Identité des participants 58

II. Méthodologie de recherche 60
2.1. Conditions d'expérience 60
2.1.1. Questionnaires et enregistrements 60
2.1.2. Observation participante 61
2.2. Type d'approche et méthode de recueil de données 61
2.2.1. Approche qualitative 61
2.2.2. Transposition à l'oral et Think Aloud Protocol 62

Chapitre 4 : Analyse des données et discussion 64

I. Transparence ou opacité : des stratégies transversales 64
1.1. Mettre à profit ses connaissances préalables 64
1.1.1. Le *transfert* : de la langue source à la langue cible 64
1.1.2. Le recours à d'autres langues 67
1.1.3. L'*inférence d'élaboration* 69
1.2. S'appuyer sur les éléments du texte 72
1.2.1. L'*inférence de liaison* linguistique : vers la découverte de règles 72
1.2.2. L'*inférence de liaison* : le rôle du contexte 74
1.2.3. L'apport du *visuel* dans la compréhension 76
1.3. Quelques obstacles et freins à la compréhension 78
1.3.1. Des *transferts négatifs* 78
1.3.2. Des *inférences* erronées 79
1.3.3. Des facteurs psychologiques 80

II. Ecrit ou oral : stratégies et compréhension 81
2.1. Aborder un texte écrit : quelles stratégies de lecture ? 82
2.1.1. L'appui sur le paratexte : le *titre*, la *source* et le *questionnaire* 82
2.1.2. Les marques typographiques : ponctuation et majuscules 83
2.2. Aborder un texte oral : quelles stratégies d'écoute ? 84
2.2.1. Le phénomène du crible phonologique 84

2.2.2. L'influence de la prosodie 85
2.3. Associer l'écrit à l'oral et vice-versa 86
2.3.1. Le besoin d'oraliser 86
2.3.2. L'oral à l'aide de l'écrit et vice-versa 87

III. Discussion et conclusions 89
3.1. Le facteur âge : compréhension et stratégies 89
3.1.1. Sur la compréhension globale 90
3.1.2. Sur les stratégies employées 90
3.2. Quels types de stratégies ? 91
3.2.1. Stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives 91
3.2.2. Les stratégies *top down* face aux stratégies *bottom up* 91
3.3. Retours des participants 92
3.3.1. Sensations et comportements vis-à-vis de l'oral et de l'écrit 92
3.3.2. Impressions sur l'intercompréhension 93

Conclusion 95

Bibliographie 96

Sitographie 97

Annexes 103
Annexe 1 : Formulaires de consentement 103
Mathieu 104
Julie 105
Stéphane 106
Agnès 107
Annexe 2 : Questionnaires « Données personnelles » 108
Mathieu 110
Julie 112
Agnès 114
Stéphane 116
Annexe 3 : Texte 1 «Italia: Macerata in piazza contro fascismo e razzismo » 118
Mathieu 120
Julie 121
Stéphane 122
Agnès 123
Annexe 4 : Texte 2 « Benvenuti in Islanda, l'isola della parità tra sessi » 124
Mathieu 126
Julie 127
Stéphane 128
Agnès 129
Annexe 5 : Questionnaires finaux 130
Mathieu 131
Julie 133
Stéphane 135
Agnès 137
Annexe 6 : Transcriptions 138
Texte 1 139

Mathieu 139
Julie 145
Agnès 155
Stéphane 164
Texte 2 172
Mathieu 172
Julie 182
Agnès 192
Stéphane 201

Introduction

Depuis quelques années nous nous occupons d'intercompréhension entre langues romanes, notion et approche qui nous intéresse particulièrement car elle nous permet de travailler avec la plupart des langues composant notre répertoire verbal, à savoir l'italien, le français, l'espagnol et le portugais. En 2016, nous avions mené une brève étude auprès de deux italophones n'ayant jamais appris aucune langue latine pour voir comment ils arrivaient à comprendre des langues appartenant à la même famille que leur langue première. En les mettant face à un même texte – oral et écrit – dans trois langues différentes – le français, l'espagnol et le portugais – il a été intéressant d'observer les liens qu'ils tissaient entre elles. Notamment, nous avions pu constater que là où ils détectaient de l'opacité dans une langue, les autres idiomes pouvaient intervenir pour la déceler. Les sujets ont ainsi compris un bon nombre de règles de passage existantes entre ces systèmes linguistiques.

En nous éloignant un peu de ce premier travail, nous allons maintenant mener une étude expérimentale focalisée sur une seule langue cible ayant pour but de creuser les recherches effectuées jusqu'à présent dans le domaine des stratégies employées en intercompréhension. Nous essayerons d'apporter quelques connaissances supplémentaires autour de cette question, sans pour autant généraliser, en espérant que notre travail puisse être un point de départ pour d'autres expériences semblables afin qu'une généralisation des résultats soit un jour possible.

Les recherches en intercompréhension affirment que la compréhension de langues que l'on n'a jamais apprises est possible, notamment si ces langues cibles appartiennent à la même famille que notre langue source. Nous faisons en effet appel à des stratégies plus ou moins conscientes et spontanées – d'ordre linguistique ou extra-linguistique – qui nous permettent de déceler le sens des mots et des phrases de la langue à laquelle nous sommes exposés. Comme son nom l'indique, l'intercompréhension se concentre sur le développement des compétences réceptives, tout en sachant que les premiers projets[1] se sont centrés sur la compréhension de l'écrit – celle-ci étant plus simple à observer – et que les travaux sur l'oral sont donc actuellement moins nombreux (cf. Ch, 2, 1.2.2.). De plus, un autre point qui n'a pas encore été abordé dans les études en intercompréhension est la question de l'âge. On se demande en effet s'il pourrait influencer la compréhension et/ou le type de stratégies mises en place par les apprenants.

Au travers de notre travail nous voulons alors porter notre attention sur ces deux aspects. Nous formulons ainsi la problématique suivante : dans quelle mesure en intercompréhension,

[1] Galatea (1996-1999), EuRom4 (1997), EuroComRom (2004), entre autres (Caddéo & Jamet, 2013 : 29, 142).

l'âge des participants et le choix d'un support oral plutôt que d'un support écrit, sont-ils des facteurs ayant un impact sur les stratégies déployées pour déceler le sens d'un texte dans une langue inconnue et/ou sur la compréhension-même de celui-ci ?

Avant de commencer notre étude, nous posons quelques hypothèses concernant les résultats auxquels nous nous attendons. Premièrement, nous supposons que la compréhension de l'écrit paraîtra plus simple aux participants, mais qu'elle pourrait être entravée par leur volonté de saisir le sens précis de chacun des mots. Deuxièmement, nous pensons que la compréhension de l'oral sera plus fragmentée puisque la segmentation du flux sonore n'est pas chose aisée (Portes, 2002, in Bonvino & Caddéo, 2008) et que la mémoire empêche de tout retenir. Cependant, nous croyons que la reconnaissance de certains mots-clés et le contexte pourraient permettre d'élaborer des interprétations valides et que le sens du texte serait alors bien saisi. De plus, nous supposons qu'à l'oral les sujets retiendront essentiellement le vocabulaire. Contrairement à l'écrit, nous pensons en effet que les mots de liaison ou les déterminants seront peu remarqués car étant souvent plus courts et ayant donc un poids inférieur du point de vue intonatif et significatif. Concernant la compréhension de l'écrit, nous imaginons que les participants s'appuieront sur les similarités orthographiques avec leur langue source ou les autres langues qu'ils connaissent. Aussi, certaines formes verbales et syntaxiques de l'italien pourraient être reconnues car ayant la même structure qu'en français. De même, nous croyons que dans la compréhension de l'oral le filtre de la langue source et/ou d'autres langues connues (Troubetzkoy, 1939 in Billières, s.d.), l'intonation et la prosodie – à travers l'accentuation, la mise en relief, les variations d'intensité de la voix, etc. – joueront un rôle important sur la perception de celui-ci. Ces facteurs pourraient en faciliter la compréhension. Enfin, le bagage culturel des participants plus âgés étant plus considérable, il se peut que cela leur permette de mieux comprendre certains éléments ou que les stratégies mises en place pour comprendre le sens du texte soient différentes voire un peu plus performantes.

Nous allons commencer par poser les bases de ce que l'intercompréhension est et représente dans la société plurielle et plurilingue dans laquelle nous vivons. Ensuite, nous aborderons la notion de stratégie et la contextualiserons par rapport à la compréhension orale et écrite dans le cadre de notre approche. Enfin, nous présenterons notre étude : méthodologie adoptée, données recueillies et apports pour la recherche.

Chapitre 1 : Le plurilinguisme à travers l'intercompréhension

La didactique des langues et les institutions cherchent aujourd'hui les bonnes clés pour faire face à la variété de langues et de cultures qui font partie de nous et de notre quotidien. L'objectif est de trouver des méthodes performantes qui permettent d'apprendre les langues de la manière la plus efficace pour vivre au mieux dans cette société. Ce chapitre nous permettra donc de montrer pourquoi l'Union Européenne est considérée un espace pluriel et plurilingue et quelles sont les nouvelles approches promues par le Conseil de l'Europe pour l'enseignement des langues. Nous nous concentrerons ensuite sur celle qui nous intéresse dans le cadre notre étude, l'intercompréhension, en nous focalisant sur l'exemple des langues romanes.

I. Une société plurielle

Les dictionnaires parlent de la notion de *pluralité* comme du « fait d'exister en grand nombre, de ne pas être unique » (Rey-Debove & Rey, 2016 : 1938). Cette définition est, certes, correcte, mais elle mérite d'après nous d'être développée et exemplifiée, afin d'englober toutes ses facettes. Il suffit de regarder autour de nous pour constater la pluralité de notre monde. En classe, au travail, dans la rue, nous sommes constamment confrontés à une grande hétérogénéité de populations, langues, principes, valeurs, cultures et références culturelles différentes, ce qui nous amène à dire que nous vivons dans une société éclectique et composite. De plus, comme le souligne le sociologue Lahire (2012 : 125), il ne faut pas oublier que tout homme fréquente « une pluralité de contextes socialisateurs hétérogènes et parfois même contradictoires ». Chacun de nous est par conséquent potentiellement un *homme pluriel*, un *acteur pluriel* (Lahire, 1998), à savoir quelqu'un qui agit dans la société et qui est « inévitablement porteur d'une pluralité de dispositions » dues à l'ensemble de ses expériences personnelles (Turpin, 2007 : n.p.). En effet, notre famille, notre groupe de pairs, l'environnement dans lequel nous vivons, la communauté à laquelle nous appartenons, mais aussi les médias et la mobilité liée à notre vie personnelle et/ou professionnelle, sont des facteurs ayant un fort impact sur notre socialisation et sur nous en tant que sujets. A travers des modèles, ils nous offrent et transmettent des règles sociales : des codes de communication, des codes comportementaux, des codes vestimentaires, etc. La pluralité telle que nous la concevons et que nous avons tâché de la décrire, fait alors partie de nous tout autant qu'elle nous entoure. Notre société se composant non seulement de langues, cultures et valeurs différentes mais aussi d'acteurs qui sont eux-mêmes pluriels, elle peut ainsi être qualifiée de « plurielle ».

1.1. L'Union Européenne en tant que promoteur du plurilinguisme

1.1.1. Un espace pluriel

Que ce soit du point de vue linguistique ou culturel, l'espace dans lequel nous vivons, l'Europe, et plus particulièrement l'Union Européenne, est un territoire et une société que l'on peut étiqueter de *plurielle*. Les chiffres le montrent : 28 pays, 24 langues officielles et plus de 60 langues régionales ou minoritaires[2].

Ces systèmes linguistiques peuvent être regroupés par familles plus ou moins larges. L'Europe compte avec des langues pré-indo-européennes, non indo-européennes et, bien sûr, indo-européennes, les plus répandues en Europe[3]. Chacune de ces typologies rassemble des sous-familles à l'intérieur desquelles les liens et les ressemblances entre les différentes variétés linguistiques sont très évidents. En est un très bon exemple la carte ci-dessous (cf. Figure 1), qui présente la réalisation du mot « ours » dans les différentes langues européennes. Les couleurs mettent en avant quelques-unes de ces familles et les similarités nous sautent donc aux yeux. Le mot *ours* donne *orso* en italien, *oso* en espagnol, *urso* en portugais, *ós* en catalan, *ursu* en sarde, *ors* en occitan, frioulan et maltais, par exemple. Alors qu'en anglais il se traduit par *bear*, qui ressemble à l'allemand *bär*, au néerlandais *beer*, mais aussi au norvégien *bjørn*, au suédois *björn*, à l'islandais *bera*, etc.

[2] https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_fr.
[3] https://edl.ecml.at/LanguageFun/LanguageFacts/tabid/1859/Default.aspx.

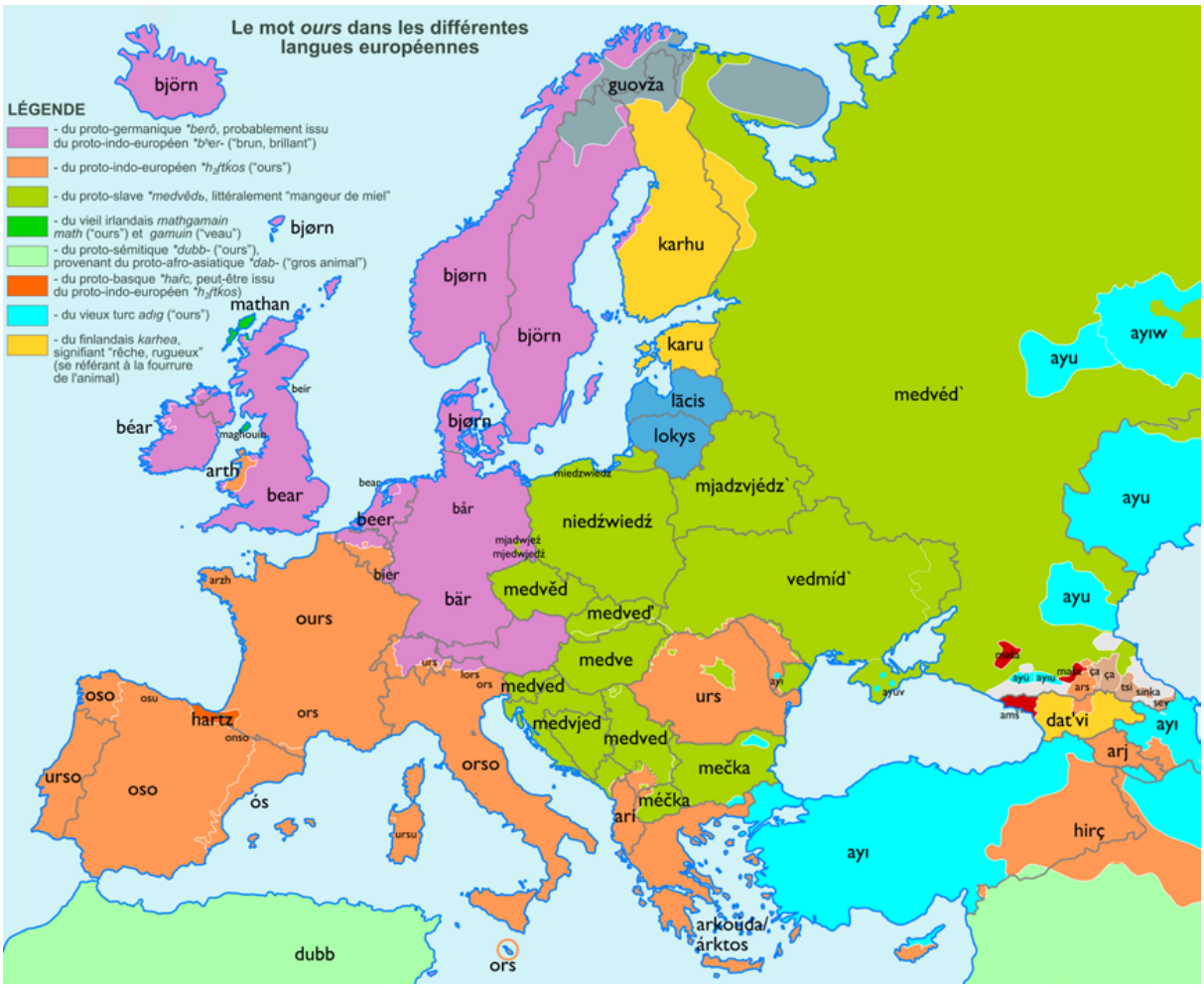

Figure 1
Source : Arnold Platon, Oradea, Roumanie, in Ministère de la Culture et de la Communication, 2016 : 3)

De plus, grâce à cette carte on constate que la plupart de ces langues appartiennent à trois groupes : les langues germaniques, les langues slaves et les langues romanes[4]. C'est à cette dernière famille que nous nous intéressons dans le cadre de notre étude. Elle inclue des langues telles que l'italien, le français, l'espagnol, le portugais, le roumain ou encore le catalan.

1.1.2. Le Conseil de l'Europe : une politique linguistique plurilingue

La politique linguistique mise en avant par le Conseil de l'Europe – qui compte 47 États membres[5] – illustre très bien cette pluralité et l'envie de la préserver et de la valoriser. « Par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel » et linguistique, il vise en effet à « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres » (*Recommandations* R (82) 18 et R (98) 6 du Comité des Ministres, in CECRL, 2001 : 10). Les citoyens ont le droit de s'adresser

[4] *Ibid*.
[5] https://www.coe.int/fr/web/about-us/our-member-states.

aux institutions européennes dans n'importe quelle langue officielle, les règlements et les textes législatifs sont accessibles dans chacune de ces langues et les élus au Parlement peuvent s'exprimer dans l'idiome qu'ils préfèrent[6]. Il s'agit donc d'une véritable politique plurilingue dont l'un des principaux objectifs est d'améliorer l'apprentissage des langues (CECRL, 2001 : 10) et de faire en sorte que « chaque Européen parle deux langues en plus de sa langue maternelle »[7]. On souhaite en effet aller contre les politiques centralisatrices monolingues qui se sont imposées en Europe au moment de la création des Etats-Nations, selon lesquelles à un Etat correspond une langue (Sheeren, 2016). Comme le disait Umberto Eco ([1993] 1994 : 395) :

> Une Europe de polyglottes n'est pas une Europe de personnes qui parlent couramment beaucoup de langues, mais, dans la meilleure des hypothèses, de personnes qui peuvent se rencontrer en parlant chacune sa propre langue et en comprenant celle de l'autre.

Pour cela, le Conseil de l'Europe a conçu un outil devenu précieux pour tous ceux qui enseignent ou apprennent des langues : le *Cadre Européen de Référence pour les Langues* (désormais, CECRL). Comme son nom l'indique, il s'agit d'un « instrument de référence » qui donne les lignes directrices les plus complètes possibles pour qu'il y ait transparence et cohérence dans « l'élaboration de programmes de langues » et « de matériels d'enseignement et d'apprentissage » ainsi que dans l'évaluation des compétences en langue étrangère[8]. Un tel document était nécessaire pour mettre d'accord les enseignants, les concepteurs, les évaluateurs et les organismes de certification de pays et systèmes éducatifs différents sur ces questions, « [en] favorisant ainsi la coopération internationale » (CECRL, 2001 : 9). Il propose en effet six *Niveaux communs de références* valables pour toutes les langues (du plus bas, A1, au plus élevé, C2) qui diffèrent par les savoirs et les savoir-faire à acquérir dans les cinq compétences : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale en continu, la production orale dialoguée et la production écrite (CECRL, 2001 : 25-27). De plus, il s'inscrit pleinement dans cette démarche plurilingue puisqu'il est lui-même traduit en 40 langues[9] et qu'il promeut le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle (CECRL, 2001 : 129).

Avant d'expliciter ce qu'est cette compétence, nous devons impérativement définir ce que l'on entend par *plurilinguisme* aujourd'hui.

---

[6] https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_fr#les_langues_officielles_de_l'ue.
[7] https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_fr#apprentissage_des_langues.
[8] https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/.
[9] *Ibid*.

1.2. Quelles compétences pour quelle conception de « plurilinguisme »

1.2.1. Qu'entend-on par « plurilinguisme » aujourd'hui ?

Selon l'une des premières – et probablement la plus répandue – des définitions qui ont été élaborées sur le bilinguisme, est *bilingue* la personne qui maîtrise parfaitement deux langues (Bloomfield, 1935 [1970] : 57), comme si c'était la « somme de deux monolinguismes » (Billiez, 2012). Cependant, cette conception pose problème. D'abord, qu'est-ce que « maîtriser parfaitement » une langue veut dire ? De plus, si pour être bilingue on devait connaître deux langues « comme si elles étaient toutes deux maternelles » (Bloomfield, 1935 [1970] : 57), seuls les bilingues précoces seraient alors aptes à bénéficier d'une telle qualification. D'où l'importance de faire évoluer cette définition. Par conséquent, contrairement à l'opinion publique, qui reste encore accrochée à cette vision du bilinguisme, la communauté scientifique l'a depuis longtemps abandonnée et, comme le souligne Grosjean (1984 : 16), elle estime que :

> Un des nombreux mythes qui entourent le bilinguisme est que le bilingue a une maîtrise équivalente (et souvent parfaite) de ses deux langues. En fait, une personne de ce genre est l'exception ; est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues. Elle devient bilingue parce qu'elle a besoin de communiquer avec le monde environnant par l'intermédiaire de deux langues et (elle) le reste tant que ce besoin se fait sentir.

Le bilinguisme n'est alors plus vu comme une exception, mais plutôt comme la norme et certains chercheurs affirment que « plus de la moitié de l'humanité [serait] plurilingue » (Lüdi & Py, 2003, in Trimaille, s.d. : 13). Aujourd'hui on a en effet tendance à préférer parler de *plurilinguisme* – ou à la rigueur de *bi-plurilinguisme* – et on distingue cette notion de celle de *multilinguisme*. Ce dernier concept implique une simple juxtaposition de plusieurs langues dans un territoire ou chez un individu (CECRL, 2018 : 28), comme si elles n'avaient aucune influence l'une sur l'autre et qu'elles étaient « class[ées] dans des compartiments séparés » (CECRL, 2001 : 11). En revanche, l'idée de plurilinguisme suppose qu'il y ait une véritable interaction entre elles : toutes les connaissances et compétences linguistiques et culturelles du sujet sont en corrélation et peuvent interagir dans les situations différentes auxquelles il sera confronté (*ibid.*).

1.2.2. Quelles compétences vise-t-on ?

La notion de *plurilinguisme* occupe un rôle central dans le CECRL et l'objectif actuel est que les citoyens européens développent une *compétence plurilingue et pluriculturelle*.

Il s'agit d'une compétence pouvant évoluer tout au long de la vie, qui est donc dynamique mais « déséquilibrée » (CECRL, 2001 : 105). Coste, Moore et Zarate (1998 : 12) la définissent comme une compétence plurielle qui comprend plusieurs compétences partielles – à la fois linguistiques et culturelles – « mais qui est une seule en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné ». Par compétences *partielles* on entend « une connaissance réduite de la langue » (CECRL, 2001 : 9). L'acteur social peut donc ne pas avoir le même niveau à l'oral ou à l'écrit dans une même langue et il n'aura pas les mêmes capacités dans chacune des langues qui composent son répertoire verbal. Ce dernier étant considéré comme « l'ensemble des ressources dont dispose un locuteur pour interagir et communiquer » dans différentes situations (Trimaille, s.d. : 32). Bien que distinctes l'une de l'autre, elles sont considérées et exploitées « comme une compétence unique, disponible pour l'acteur social concerné » (Béacco & Byram, 2007 : 73). Cette compétence unique et plurielle ne consiste alors pas « en une simple addition de compétences monolingues, elle autorise des combinaisons, des alternances, […] [le recours à] des formes de parler bilingue » (CECRL, 2001 : 105) et elle est définie comme :

> […] la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser (CECRL, 2001 : 129).

En partant de ces constatations et en s'éloignant de la méthodologie traditionnelle (approche grammaire-traduction), sont ainsi nées lesdites *approches plurielles* pour l'enseignement des langues.

1.3. Des méthodologies adaptées : les approches plurielles

L'expression *approche plurielle* doit son origine à Michel Candelier bien que ce dernier l'utilise pour la première fois pour désigner une seule et « non un ensemble d'approches », à savoir l'éveil aux langues (2008 : 70), que nous présenterons par la suite. Aujourd'hui, au contraire, on entend par là toute « démarche pédagogique » n'étant pas « singulière », donc toute approche proposant à l'apprenant de « travaille[r] simultanément sur plusieurs langues » et cultures et non sur une seule langue « prise isolément » (Candelier, 2003 : 19-20, Candelier, 2008 : 68). Par conséquent, ces approches ne visent pas forcément l'acquisition de la langue dans sa globalité, mais elles s'intéressent au développement de stratégies de comparaison interlinguistique et de compétences partielles dans plusieurs variétés linguistiques et culturelles.

Ainsi, elles contribuent à la construction de la compétence plurielle plurilingue et pluriculturelle promue par le CECRL (Candelier, 2003 : 19-20) :

> […] l'apprenant [pourra] s'appuyer sur une aptitude qu'il possède dans une langue pour construire des aptitudes dans d'autres langues, pour que le résultat ne soit pas une juxtaposition artificielle de compétences, mais une articulation des compétences intégrées au sein d'une même compétence globale.

On constate alors une nette différence avec les méthodes structurales et communicatives qui bannissaient le recours à la langue maternelle en classe (CARAP[10], [2007] 2012 : 6), d'autant plus que les recherches ont montré que pour apprendre une nouvelle langue on se base sur les langues que l'on connaît déjà (Auger, 2005 : 15). On estime donc qu'il est « paradoxal d'ignorer dans les activités de classe que les langues et variations ont des influences les unes sur les autres, alors même que, lorsque l'on apprend les langues, les allers et retours cognitifs sont un passage nécessaire à leur construction » (Auger, 2007 : 83). D'où l'importance et l'intérêt des approches plurielles.

1.3.1. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles : le CARAP

Suite à de nombreux travaux menés sur les approches plurielles, certains chercheurs ont ressenti la nécessité de concevoir un outil de référence qui définisse les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être – pour reprendre la distinction employée dans le CECRL (2001 : 16) – pouvant être développées et acquises grâce aux approches plurielles (CARAP, [2007] 2012 : 9).

Entre 2004 et 2007, un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (dorénavant CARAP) a donc été réalisé pour compléter et « concrétiser [l']optique plurilingue » mise en avant par le CECRL (Maurer, 2017). Il propose des descripteurs et des listes de ressources utiles pour la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle (Caddéo & Jamet, 2013 : 25) et les compétences décrites sont bien différentes de celles qui apparaissent dans le CECRL. Elles concernent notamment la gestion de la communication linguistique et interculturelle, la capacité à se décentrer ainsi que l'habileté à élaborer des réflexions pertinentes sur les langues et leur fonctionnement (CARAP, [2007] 2012 : 20 ; Maurer 2017). Ainsi, le but ultime de ce document est de fournir aux concepteurs et aux enseignants de langue des éléments concrets pour la réalisation et la mise en place de *curricula*, de programmes et de matériaux pédagogiques fondés sur ce type d'approche (Caddéo & Jamet, 2013 : 25).

[10] Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (cf. Ch. I, 1.3.1.).

1.3.2. Des exemples d'approches plurielles

De plus en plus d'approches plurielles se développent actuellement dans les écoles et dans les universités. Le CARAP en présente quatre qu'il considère comme étant les principales : *l'approche interculturelle*, essentiellement orientée vers la culture, et trois autres d'ordre plus linguistique, la *didactique intégrée*, l'*éveil aux langues* et l'*intercompréhension*.

L'*approche interculturelle* s'est développée dans les années 70 à partir d'un grand nombre de réflexions et travaux liés à la scolarisation des enfants migrants (Chaves, Favier & Pelissier, 2012 : 15). Il s'agit d'une approche qui vise l'ouverture vers d'autres cultures en passant par la décentration de soi-même et l'acceptation de l'altérité (CARAP, [2007] 2012 : 6).

La *didactique intégrée* naît dans le souci de relier l'enseignement de la langue première (ou la langue de scolarisation) à l'enseignement d'autres langues vivantes (Roulet, 1980, in Cavalli, 2005, n.p.). Sa finalité est d'« aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues », souvent celles prévues dans le cursus. Le but est de « faciliter l'accès à une première langue étrangère […], puis à une seconde » en s'appuyant d'abord seulement sur sa langue source et par la suite également sur la nouvelle langue apprise (CARAP, [2007] 2012 : 6).

L'*éveil aux langues*, quant à lui, s'est inspiré des travaux de Hawkins, qui est à l'origine du mouvement du *Language Awareness*. Ce dernier vise à développer chez les apprenants une conscience métalinguistique sur les langues (Carter, 2003 : 64), leur apprentissage et leur usage[11]. Ainsi, l'éveil aux langues cherche à ouvrir à la diversité linguistique tout en apprenant à réfléchir sur la langue en tant que système et à faire des comparaisons interlinguistiques. Dans ses activités, elle intègre notamment des langues ou des variétés linguistiques qui ne seraient pas susceptibles de faire partie des programmes scolaires (Candelier, 2003, in CARAP, [2007] 2012 : 7), ce qui en fait son originalité.

Nous en déduisons donc que ces trois approches sont tout à fait en ligne avec l'objectif du Conseil de l'Europe de construire une compétence plurilingue en s'ouvrant sur le monde et sur l'interculturalité. Pour son caractère linguistique et métalinguistique, nous croyons que parmi elles l'éveil aux langues est peut-être celle qui porte le plus de similarités avec l'approche que nous allons présenter dans la partie suivante et sur laquelle nous nous appuierons pour notre étude, l'*intercompréhension*.

[11] http://www.languageawareness.org/?page_id=48.

II. Qu'est-ce que l'intercompréhension ?

Le terme *intercompréhension* a connu un très grand nombre de définitions, plus ou moins complexes. Avant de nous attarder sur son origine et d'en donner une explication exhaustive, nous commencerons par la définir de manière très simple : « l'intercompréhension, c'est quand chacun s'exprime dans sa langue et comprend celle de l'autre » (Janin, 2016).

2.1. Une pratique ancienne, naturelle et spontanée

Bien que son « émergence conceptuelle [soit] relativement récente », l'intercompréhension est une modalité d'échange qui existe depuis très longtemps (*ibid.*). Il s'agit en effet d'une pratique naturelle utilisée spontanément pour communiquer entre locuteurs de langues différentes. Il suffit de penser à la manière dont la communication s'effectuait au Moyen Âge, lors des échanges commerciaux, quand l'on n'avait pas encore recours à une *lingua franca* mais que les commerçants arrivaient tout de même à se comprendre (*ibid.*). De plus, nous avons une trace de l'existence de cette forme d'échange dans l'analyse que George Sand (1855, in *ibid.*) fait des prédications d'un saint dominicain vécu à cheval entre le XIXe et le XVe siècle :

> Vincent Ferrier écrivait ses sermons en latin, et les prononçait en langue limousine. […] À cette époque, la langue romane des trois grandes contrées du nord, du centre et du midi, était, à peu de choses près, la même ; les peuples et les lettrés surtout s'entendaient très-bien. C'est que dans toutes ces contrées **on comprenait, si on ne la parlait, une langue romane, sœur, parente ou alliée de la langue valencienne**, la langue maternelle de Vincent Ferrier.[12]

Mais si l'on veut se focaliser sur une réalité plus proche de la nôtre, l'intercompréhension se manifeste régulièrement dans des territoires où l'on parle plusieurs dialectes ou des variétés d'une même langue. C'est le cas des pays d'Afrique (*ibid.*), par exemple, ou d'un pays comme l'Italie où, contrairement à la France, la variété dialectale est encore considérable. Dans ces pays, tout comme en Norvège, « nul ne s'attend à ce que ses interlocuteurs s'expriment de la même façon […] On s'attend à une variation » (Lonheim, 2006, in *ibid.*).

Aussi, l'intercompréhension est une pratique que nous avons tous mise en place au moins une fois dans notre vie en partant en vacances dans un pays où l'on parle une langue que nous ne connaissons pas. Nous parlons chacun dans notre langue mais, en reformulant les phrases (Ronjat, 1913, in Cortés Velásquez, 2015 : 5), en modulant notre voix, en ralentissant notre débit de parole, en ayant recours à la gestuelle etc., nous arrivons à nous faire comprendre.

[12] Modification du format (gras).

Nous pouvons alors affirmer que cette pratique existe dans notre quotidien et fonctionne réellement, même si cela dépend également du niveau de proximité entre les langues (cf. Ch. I, 3.1).

2.2. Origine et sens du terme

Si ce principe existe depuis toujours, il a fallu bien plus de temps pour le définir et le conceptualiser et, bien que les études en intercompréhension soient donc assez récentes, ses appellations ont été nombreuses et variées.

2.2.1. Plusieurs appellations, une même notion

Au XIXe siècle on parlait d'*intelligibilité mutuelle*, concept entendu comme la limite permettant d'établir l'unité d'une langue. Ce critère était employé pour illustrer la relation entre les variétés linguistiques et ainsi définir si elles appartenaient à une langue commune ou s'il s'agissait au contraire de langues distinctes (Whitney, 1897, in Cortés Velásquez, 2015 : 4). Aujourd'hui, tandis que dans les études anglophones on privilégie le terme *intelligibilité mutuelle*, c'est *intercompréhension* qui prévaut en Europe (Bonvino, Cortés Velásquez, 2016 : 108). De plus, étant donné que certains pourraient voir une différence entre ces deux notions – la première comme un concept, la deuxième également comme une pratique et une approche – nous préférons ici parler d'*intercompréhension*.

Toutefois, il est d'après nous intéressant de montrer rapidement comment cette notion a évolué dans le temps et à travers les langues, en acquérant différentes dénominations (Bonvino & Cortés Velásquez, *à paraître*, in Cortés Velásquez, 2015 : 3 ; Bonvino & Cortés Velásquez, 2016 : 105-107) que nous regroupons comme suit :

Idée de compréhension (plurilingue et/ou interculturelle)	**Idée de communication** (plurilingue)
- **Compréhension** croisée - **Comprensión** interlingual - **Compréhension** multilingue - **Compréhension** mutuelle - **Comprensión** recíproca - **Comprensión** transcultural - **Receptive** mutilingualism	- Asymmetric/bilingual **discourse** - **Dialogue** polyglotte - Inter**communication** - Inter**production** - Interskandinavische **Kommunication** - Non convergent **discourse** - Semi**bilingualism** - Semi**communication**

Comme nous pouvons le remarquer, dans toutes ces terminologies on retrouve au moins deux des trois principes qui sont, à notre sens, à la base de la notion d'intercompréhension : la

pluralité des langues, la compréhension et la communication. Cependant, il se doit de préciser que si l'intercompréhension implique le fait d'être dans une situation mettant en jeu au moins deux langues, l'idée de communication relève notamment des pratiques sociales. Dans les pratiques didactiques, en effet, c'est l'idée de compréhension qui prime puisque l'on privilégie « l'activité de lecture et pas une interaction verbale orale » (Jamet, 2010).

2.2.2. Autour du terme « intercompréhension »

Concentrons-nous maintenant sur l'appellation que nous avons décidé d'adopter et parcourons ensemble son histoire.

Dans son *Cours de Linguistique Générale*, Saussure avait introduit le concept de *force d'intercourse* faisant référence à une force unificatrice de la langue qui, selon certains spécialistes[13], serait à la base du concept d'intercompréhension élaboré par le linguiste français Jules Ronjat en 1913. Ce dernier, dans son *Essai de syntaxe des parlers provençaux modernes*, se servait du terme *intercompréhension* pour désigner la capacité des locuteurs d'une certaine variété linguistique de provençal à comprendre ceux d'une autre variété de celui-ci. Il affirmait ainsi qu'elles appartenaient à la même langue. Il a donc été le premier à employer ce mot dans le sens général que l'on lui connaît aujourd'hui (Cortés Velásquez, 2015 : 4-6) :

> […] **les différences de phonétique, de morphologie, de syntaxe et de vocabulaire ne sont pas telles** qu'une personne possédant pratiquement à fond un de nos dialectes ne puisse converser dans ce dialecte avec une autre personne parlant un autre dialecte qu'elle possède pratiquement à fond […] **On a le sentiment très net d'une langue commune prononcée un peu différemment** ; **le contexte fait saisir les sons, les formes, les tournures et les vocales que embarrasseraient s'ils étaient isolés** ; tout au plus a-t-on quelquefois à répéter ou à expliquer un mot, ou à changer la tournure d'une phrase pour être mieux compris […] Pour parler de ce fait d'intercompréhension il suffit de posséder pratiquement à fond un parler provençal quelconque (Ronjat, 1913, in *ibid.* : 5).[14]

Ce discours résume bien le concept d'intercompréhension et son fonctionnement. Il s'agit d'une sorte de négociation entre les locuteurs où le contexte joue un rôle important pour que le message passe. Cela nous amène à proposer une définition plus récente et complète de cette notion, que nous avons élaborée en reprenant les propos de plusieurs chercheurs.

Aujourd'hui « on parle d'intercompréhension […] lorsque deux personnes communiquent, à l'oral ou par écrit » (Béacco & Byram, 2005 : 6), en employant chacune sa propre langue et

[13] « Nous posons ainsi comme hypothèse que Ronjat nomme en 1913 *intercompréhension* cette compétence pragmatique qui a nom, dans la théorie saussurienne, *d'intercourse* » (Escudé, 2011, in Cortés Velásquez, 2015 : 5).
[14] Modification du format (gras).

sans pouvoir s'exprimer dans celle de l'autre (Caddéo & Jamet, 2013 : 41-42). On en déduit qu'en plus d'une compétence active dans leur langue, les locuteurs possèdent alors également une compétence passive[15] de la langue de l'autre qui, une fois activée, leur permet de comprendre l'autre langue sans la parler (Blanche-Benveniste, 2001 : 455). Ils « interprète[nt] les énoncés en langue étrangère à l'aide de [leurs] compétences et connaissances linguistiques et extralinguistiques, et en tirant parti des éléments communs aux langues et aux autres formes de communication » (Conseil de l'Europe, 2005, in Tost Planet, 2010 : 50). Ainsi « s'accroît [leur] flexibilité communicative et cognitive, [leur] ouverture et [leur] curiosité », ce qui les aide à aborder avec plus de facilité les nouvelles langues, cultures et situations auxquelles ils pourraient être confrontés par la suite (Andrade *et al*., 2002, in Gueidão *et al*., 2009 : 69)[16]. C'est donc l'ensemble de ces définitions que nous retenons pour notre recherche.

Il ne faut cependant pas oublier que le terme *intercompréhension* englobe plusieurs sens : le concept, le signe linguistique et l'objet réel (Depecker, 1999, in Jamet, 2010). D'abord, il renvoie à toute situation de communication atypique entre locuteurs de langues voisines, où chacun s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre (Jamet, 2005 : 116 ; Caddéo & Jamet, 2013 : 41-42 ; Jamet, 2010). Ensuite, du point de vue linguistique, il désigne la mise en place et le développement de stratégies spontanées visant à décrypter la langue inconnue. En formulant des hypothèses, on détecte les ressemblances et les règles de passage entre les langues, que ce soit au niveau purement linguistique ou plutôt contextuel (Caddéo & Jamet, 2013 : *ibid*.). Enfin, depuis un certain nombre d'années ce terme définit un champ d'études qui s'est fortement développé en Europe grâce aux politiques mises en œuvre en faveur du plurilinguisme (Cortés Velásquez, 2015 : 13) et il est également employé pour nommer une approche dans la didactique des langues (Caddéo & Jamet, 2013 : *ibid*.).

2.3. Une approche didactique récente

L'intercompréhension semble alors une « stratégie de communication indispensable pour le développement d'une compétence plurilingue » (Andrade *et al*., 2002, in Gueidão *et al*., 2009 : 69)[17]. Par conséquent, les chercheurs ont pensé que l'on pouvait exploiter ce type de stratégie de communication et de compréhension plurilingue dans la didactique des langues, de

[15] Certains chercheurs préfèrent parler de 'bilinguisme récepteur', comme le fait de parler une langue et en comprendre une autre sans forcément la parler (Trimaille, s.d. : 31).
[16] Traduction réalisée par nos soins.
[17] *Ibid*.

manière à donner la juste valeur à chaque langue et à chaque culture, sans privilégier l'imposition d'une nouvelle *lingua franca* (Sheeren, 2016) comme l'anglais.

L'approche intercompréhensive implique l'exposition à plusieurs variétés linguistiques à la fois mais, contrairement à l'approche contrastive – qui suppose la confrontation et donc l'opposition de deux éléments linguistiques dans le but d'en percevoir les différences – elle se base plutôt sur la prise de conscience des ressemblances (Cortés Velásquez, 2015 : 20-22). En effet, elle ne porte qu'un intérêt superficiel à la question des faux amis, du fait qu'ils sont souvent éclairés par le contexte. L'intercompréhension prend en compte ce que la linguistique contrastive avait volontairement laissé de côté en le considérant comme étant trop évident, à savoir que la proximité entre les langues peut en favoriser l'apprentissage (Bonvino, Fiorenza, Pippa, 2011). Il semble alors indéniable qu'il est plus simple de travailler par familles de langues, d'où la naissance de méthodes d'enseignement/apprentissage en intercompréhension entre langues romanes, slaves, germaniques, nord-européennes, etc. Contrairement à la plupart des courants méthodologiques qui se sont développés au cours du temps, celles-ci visent avant tout que les apprenants apprennent à comprendre et non pas à produire (Caddéo & Jamet : 50).

Ainsi l'intercompréhension se veut-elle une nouvelle méthode didactique d'enseignement des langues (Caddéo & Jamet, 2013 : 9) et par conséquent un moyen de développement d'un savoir-faire plurilingue (Caddéo & Jamet, 2013 : 53).

2.3.1. Intérêts et enjeux

Les objectifs et les enjeux de cette approche se profilent sur deux plans : linguistique et didactique, d'un côté, moral et social, de l'autre.

Si l'intercompréhension n'est pas une pratique récente, ce n'est qu'à partir des années 90 qu'elle fait l'objet d'une réflexion didactique. Depuis, elle cherche à montrer qu'il est possible de s'appuyer sur les similitudes entre les langues pour les enseigner. Ainsi, par l'exposition à différentes langues à la fois, elle vise l'acquisition de compétences partielles – notamment en termes de compréhension, mais dans un avenir peut-être aussi en production – dans plusieurs variétés linguistiques (Coste, 2007 : 76). Cela s'inscrit pleinement dans l'objectif primordial du CECRL : le renforcement du plurilinguisme de ses citoyens (Meissner, 2008 : 15) à travers la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. Cependant, cette approche n'est pas encore suffisamment développée puisqu'elle n'est présente que dans un petit nombre d'établissements scolaires et qu'elle reste ancrée surtout au milieu universitaire (Caddéo & Jamet, 2013 : 10, 28-29 ; Escudé & Janin, 2010 : 116-117 ; Jamet, 2012). Maintenant il est donc

nécessaire de sensibiliser les institutions pour réussir à rentrer dans les écoles et dans les lycées, même à travers des modules d'un nombre d'heures limité, par exemple. L'intercompréhension peut en effet apporter des résultats patents en peu de temps – surtout en réception – qui, sur le long terme, pourraient se traduire en un profit sur les plans économiques et unitaires. En effet, la cohésion naît précisément de la compréhension de l'autre (Jamet, 2012).

De ce fait, si nous portons notre regard sur les avantages que cette nouvelle méthode est susceptible d'apporter pour notre société, elle permettrait aux locuteurs de comprendre non seulement les langues appartenant à la même famille que leur langue source, mais ils pourraient aussi développer leurs connaissances linguistiques en apprenant à comprendre en même temps les langues appartenant à une autre famille. Par conséquent, nous pourrions penser qu'il suffirait d'apprendre à parler une seule langue d'une autre famille pour être compris par tous les locuteurs de cet autre groupe linguistique (Caddéo & Jamet, 2013 : 32). Par exemple, grâce à l'intercompréhension un anglophone parlant le français se rendra compte qu'il est en mesure de comprendre et donc, dans l'idéal, d'apprendre rapidement d'autres langues romanes. Cette approche a alors un énorme potentiel car elle donne l'opportunité de se comprendre non seulement entre Européens, mais aussi avec d'autres peuples où les langues européennes sont parlées (Jamet, 2012).

De plus, dès sa naissance, en décrivant « des compétences et des performances langagières entre locuteurs non savants », l'intercompréhension a voulu « redonner de la légitimité à des langues dévaluées » (Escudé & Janin, 2010 : 35). En effaçant la hiérarchisation des langues, elle ouvre à la diversité linguistique, ce qui entraîne également un épanouissement sur le plan éthique. L'utilisation, l'apprentissage et par conséquent la valorisation de différentes langues sont justement synonymes de respect mutuel et de protection de la diversité culturelle, ce qui est fondamental dans l'Europe où nous vivons (*ibid.* : 28-29). En intercompréhension, il s'agit en effet de prendre conscience du contact existant entre les langues qui est lui-même possible et ne « fonctionne [que] grâce à un sentiment d'appartenance commune » (*ibid.* : 40).

2.3.2. Des exemples de méthodes

Depuis quelques dizaines d'années, de plus en plus de méthodes et projets naissent et se développent en intercompréhension. Il s'agit pour la plupart de méthodes qui travaillent sur les compétences de réception, bien que quelques-unes s'intéressent également à la production. De même, certaines se concentrent sur la compréhension d'une seule langue cible, d'autres plutôt sur l'ouverture à plusieurs langues en même temps. Dans tous les cas, c'est « le groupe des

langues romanes qui fait l'objet du plus grand nombre de travaux », d'autant plus qu'il existe des ressources pédagogiques conçues expressément pour un public d'enfants (Caddéo & Jamet, 2013 : 141-142). Notre étude portant sur la compréhension d'une seule langue latine et se focalisant à la fois sur l'écrit et sur l'oral, nous faisons le choix ici de présenter non pas les projets les plus connus, mais ceux qui se rapprochent le plus de notre travail : *Fondelcat* (2004-2009) et *Itinéraires romans* (2002-2009).

Fondelcat est une méthode en ligne qui utilise des vidéos pour viser la compréhension du catalan – notamment à l'oral – en mettant en évidence les similarités avec d'autres langues de la même famille. Celles-ci apparaissent sous la forme d'aides – principalement à travers la traduction des actes de parole – et sont disponibles en portugais, italien, français, catalan et espagnol (*ibid.* : 153-154).

Itinéraires romans est une plateforme qui permet d'apprendre jusqu'à six langues latines (portugais, catalan, roumain, italien, français et espagnol) au travers d'exercices interactifs. Elle a été réalisée par l'Union Latine[18] spécialement pour les enfants et son interface soignée, colorée et ludique en est la preuve. De plus, elle fait travailler sur l'oral et sur l'écrit en proposant des supports de différents genres (récit, dialogue, chanson, conte). Six modules sont prévus et traduits dans chacune des langues. Toutefois, la comparaison entre les langues ne se fait pas au sein d'une même tâche. Elle est peut-être donc « moins facile à exécuter en autonomie » et devrait être soutenue par un enseignant (*ibid.* : 164-165).

Le scénario prévu par les deux méthodes propose de partir de sa langue première pour aller vers une langue cible, mais seulement la deuxième offre la possibilité d'envisager une approche multilingue. Notre étude se trouve à mi-chemin entre les deux : les sujets partiront de leur langue première, le français, pour essayer de comprendre une langue inconnue mais proche, l'italien, mais ils s'appuieront également sur les autres langues qui composent leur répertoire verbal.

III. La proximité comme un atout : le cas des langues romanes

L'exemple des langues romanes nous montre non seulement qu'il existe une histoire politique européenne commune, mais aussi que sur notre territoire « se poursuit un continuum langagier et culturel de près d'un millénaire » (Escudé & Janin, 2010 : 58). Balboni (2005 : 5-

[18] L'Union Latine est une « institution vouée à la promotion et à la diffusion de l'héritage commun et des identités du monde latin » (http://www.unilat.org/SG/fr).

6) prétend alors qu'en valorisant « leur histoire linguistique commune », elles pourraient « devenir un moyen d'agrégation » d'une partie du continent européen et d'autres pays où ces langues sont parlées et/ou étudiées et que la seule manière pour y arriver c'est de passer par l'intercompréhension.

3.1. La notion de proximité linguistique

Dans tous travaux réalisés en intercompréhension, la question de la *proximité* est très importante du fait qu'elle facilite la compréhension. Ce concept s'entend de plusieurs façons et n'est pas seulement associé à la dimension linguistique. En effet, tout individu s'appuie sur des aspects peu objectifs pour le définir (Caddéo & Jamet, 2013 : 34-35) : ses connaissances préalables, le type de texte, les indices extra-linguistiques, etc., ce sont tous des éléments qui jouent un rôle sur notre perception et conception de la proximité.

Quoi qu'il en soit, l'intercompréhension peut fonctionner avec toutes les langues, peu importe la relation qu'elles entretiennent : *langues apparentées*, *langues voisines* ou *langues éloignées* (*ibid.* : 51). D'abord, dans le cadre des *langues apparentées* – donc appartenant à la même famille – l'efficacité de cette approche saute aux yeux. « Leur parenté génétique assure un maximum de similitudes linguistiques à tout niveau : phonologique, alphabétique, lexical, morphologique et syntaxique » (*ibid.*). Plus récemment, cette approche a commencé à travailler avec les langues dites *voisines*, à savoir des « langues géographiquement ou historiquement en contact ». On rapproche donc le français de l'anglais, cette langue ayant emprunté beaucoup de vocabulaire au français du fait de la relation étroite entre la France et l'Angleterre au Moyen-Âge. Mais cette catégorie « se combin[e] avec la précédente quand des langues sont parentes mais géographiquement éloignées ». C'est le cas du roumain par rapport à l'italien, par exemple (*ibid.* : 51-52). Enfin, bien que les résultats soient plus parcellaires, il est possible de comprendre également des langues éloignées – donc très différentes de la langue source – en s'appuyant sur toutes nos connaissances préalables : linguistiques mais surtout extra-linguistiques, celles-ci pouvant être interpellées dans les deux autres cas également (*ibid* : 52). En effet, d'après la *loi de fusion*, une langue n'est jamais absolument opaque à une autre et ce car « les langues, dans toute leur diversité, déclinent dans des codes différents des structures logico-sémantiques universelles, que l'on appelle *invariants* » (Escudé & Janin, 2010 : 36).

3.2. Le *continuum* des langues romanes

Le terme *intercompréhension* naît pour parler des dialectes d'une même langue (Ronjat, 1913, in Cortés Velásquez, 2015 : 5) et ce n'est qu'à partir de la fin des années 70 qu'il est employé pour la compréhension mutuelle entre des langues (Cortés Velásquez, 2015 : 34). A l'intérieur d'un même groupe linguistique, l'intercompréhension se fonde alors sur le concept de *continuum*, à savoir « la variation géographique observable » au sein d'un même ensemble « de variétés linguistiques » (*ibid.*)[19]. Nous savons en effet que, selon la *loi de diffraction*, « une langue est amenée […] à être déclinée à l'infini » (Escudé & Janin, 2010 : 37). Cependant, la diffraction ne pourra jamais être absolue car la langue ou le dialecte restent « la déclinaison d'une matrice langagière commune » (*ibid.*). C'est précisément dans cette idée que s'inscrit le *continuum des langues romanes*.

Le latin, variété italique de l'indo-européen parlée dans le Latium qui s'est ensuite répandue sur un territoire de plus en plus vaste aujourd'hui appelé Romania, a à son tour évolué et s'est différencié en plusieurs langues et dialectes rassemblés au sein de la famille dite « romane ». Certes, les influences de substrat, adstrat ou superstrat ont donné naissance à des phénomènes qui ont permis l'éloignement du latin et donc la diversification, mais ces langues restent dans tous les cas fortement liées et extrêmement proches (Renzi & Andreose, 2015).

Il convient alors de souligner pourquoi il est si important de faire de l'intercompréhension avec ce continuum linguistique :

> Le latin a longtemps joué un rôle structurant entre locuteurs et langues de la Romania. Dans une grande partie de l'Europe, la législation, la culture, la littérature, la religion, la représentation scientifique et imagée du monde, tout témoigne d'une romanité commune. Or, **en l'absence** désormais irrémédiable **d'une connaissance** fine et partagée **de la langue latine, plus aucun élément structurant ne vient donner aux centaines de millions de locuteurs de** langues apparentées que sont **les langues romanes la conscience que ces langues sont toutes variantes d'une même famille**, en un mot, **les dialectes d'une même langue**. Le **seul moyen** de donner à cette communauté la conscience qu'elle est vivante et viable est de recourir à une **éducation linguistique passant par l'intercompréhension** (Escudé & Janin, 2010 : 73).[20]

Ainsi, l'intercompréhension entre les langues romanes s'appuiera sur les ressemblances existantes entre celles-ci – au niveau lexical, phonologique, morphosyntaxique, pragmatique et sociolinguistique – non seulement pour en faciliter la compréhension, mais aussi pour faire

[19] Traduction réalisée par nos soins.
[20] Modification du format (gras).

prendre conscience du fait qu'elles sont le résultat de l'évolution d'une même langue de base – le latin – dans des territoires différents.

3.2.1. Transparence lexicale

Les chercheurs ont montré que la grande partie de la compréhension d'un texte dépend du lexique (Lewis, 1997, Pienemann, 1998, in Cortés Velásquez, 2015 : 64), ce qui en fait un protagoniste essentiel dans notre approche. Les langues romanes partagent la plupart du lexique technico-scientifique venant du grec et du latin et, plus récemment, de l'anglais. Il s'agit d'un vocabulaire pouvant être considéré comme « international » qui représente « l'héritage culturel européen » et qui « met [donc] à la disposition de l'apprenant un inventaire immense et très favorable pour l'acquisition intercompréhensive d'une compétence de lecture dans une langue apparentée (ou de plusieurs idiomes à la fois) » (Reissner, 2008, in Rodrigues, 2012 : 3). En effet, en confrontant les données qu'offre le site Etnologue.com[21] à propos de la ressemblance lexicale entre les langues romanes – bien que les indices de similitude répondent à des exigences de classification pouvant être discutables – on remarque que ces systèmes linguistiques sont réellement proches entre eux (Cortés Velásquez, 2015 : 27-34). Notre étude portant sur des sujets francophones, il nous semble important de rapporter les données (cf. Figure 2) révélant l'affinité lexicale entre le français et les autres langues romanes en termes de lexique congénère :

	Italien	**Espagnol**	**Portugais**	**Catalan**	**Roumain**
Français	89%	75%	75%	X	75%

Figure 2
(Source : *ibid.* : 29)

Le français se montre donc lexicalement très proche de l'italien, bien plus que du portugais, de l'espagnol – certainement à cause de la grande présence de mots du quotidien d'origine arabe – et du roumain – probablement en raison de la distance mais aussi du fait que la Dacie fût conquise par les Romains plus tard que les autres territoires[22]. Cette proximité entre l'italien et le français est due aux rapports commerciaux qui se sont longtemps entretenus entre la Gaule et la péninsule. Nous pouvons l'observer avec l'exemple du mot *beau*. Contrairement au portugais, *formoso* – bien que cette forme sonne archaïque de nos jours – à l'espagnol, *hermoso*,

[21] Le Projet Ethnologue a recensé 7097 langues en 152 familles linguistiques et les présente en détaillant des informations telles que le nombre de locuteurs, le territoire où la langue est parlée, son alphabet (si existe sous la forme écrite aussi), etc.
[22] La péninsule ibérique a été conquise en 197 av. J-C., la Gaule méridionale en 146 av. J-C., la Gaule septentrionale en 50 av. J-C., alors que la Dacie n'a été occupée par les romains qu'en 107 ap. J-C. (Renzi & Andreose, 2015).

et au roumain, *frumos*, qui ont gardé la forme du latin classique *formosus*, l'italien, *bello*, et le français, *beau*, ont évolué à partir de la forme du latin vulgaire *bonitus* puis *bellus*, apparue plus tard (Renzi & Andreose, 2015).

Enfin, les données reflétant les relations existant entre les autres langues latines (*ibid.* : 29) ne font qu'ajouter foi à ce que l'on vient d'affirmer : il existe un fort degré de ressemblance lexicale entre elles. Certes, comme nous l'avons dit, nous courons le risque de tomber sur des « faux amis » pouvant nous dépister, mais leur présence est nettement inférieure à celle des mots réellement transparents. De plus, en intercompréhension, ils sont susceptibles d'être démasqués grâce au travail qui est fait en contexte.

3.2.2. Transparence phonologique

La *transparence phonologique* se définie comme « le rapport de correspondance entre la représentation graphique et le système phonologique de la langue, indiquant ainsi le degré de correspondance entre un phonème et un graphème » (*ibid.* : 51)[23]. Alors que l'espagnol et l'italien sont des langues « à fort degré de transparence phonologique », puisque le lien entre l'écriture et la prononciation est direct, en français ou en portugais il n'est pas toujours évident de prévoir la prononciation sur la base de l'écriture (*ibid.*). D'où le fait que les activités d'intercompréhension orale peuvent résulter plus ou moins complexes selon l'idiome choisi.

On parle aussi de *transparence phonologique interlinguistique* quand deux langues utilisent des signes graphiques égaux ou semblables pour représenter les mêmes phonèmes (*ibid.* : 52). Par exemple, nous pouvons affirmer que les mots *bagno* en italien, *baño* en espagnol, et *banho* en portugais sont phonologiquement transparents puisqu'ils se prononcent pratiquement de la même façon (/baɲɲo/ en italien et /baɲo/ en espagnol et portugais) et que les graphèmes, bien qu'ils ne soient pas exactement les mêmes, se ressemblent (*–gn*, *–ñ* et *–nh*). Cela n'est pas valable pour le français qui, lui, s'écrit et se prononce de manière très différente : *bain* /bɛ̃/. Cette transparence fonctionne alors très bien à l'écrit car « la connaissance du système graphique utilisé par une langue permet de reconduire les formes plus ou moins transparentes à celle de sa propre langue » (*ibid*). Mais, comme certains chercheurs l'ont montré, l'oral peut jouer un rôle déterminant en intervenant là où la seule écriture pourrait entraîner des problèmes de compréhension. C'est le cas par exemple du mot *chi* en italien, qu'un locuteur français aurait tendance à associer au son /ʃi/, mais que l'écoute rendrait plus clair. En entendant le son /ki/ il

[23] Traduction réalisée par nos soins.

serait vite en mesure d'associer la graphie italienne *ch-* à la graphie française *qu-* (Jamet, 2007b : 75), ce qui démontre le potentiel de l'association du texte écrit au document sonore dans le travail d'intercompréhension.

Ainsi, comme l'affirme Cortés Velásquez (2015 : 63), bien que le portugais, l'espagnol, le catalan, l'italien et le français (il ne parle pas du roumain) « aient connu une évolution phonétique très différente […] les transparences […] [sont telles qu'elles] peuvent permettre un degré important de compréhension »[24].

3.2.3. Transparence morphosyntaxique

Comme l'énonce Blanche-Benveniste (2008, in Cortés Velásquez, 2015 : 65), les langues romanes possèdent « des constructions grammaticales » ainsi que « des artifices rhétoriques et argumentatifs » semblables et donc transparents. On parle alors de *transparence morphologique interlinguistique*, qui peut être définie comme « la transparence entre deux éléments qui, sans être identiques d'un point de vue formel, permettent la compréhension car les morphèmes qui les composent sont reconnaissables par l'individu » (*ibid.*). De plus, cette transparence morphologique est reliée à la transparence lexicale. En effet, certains aspects morphologiques peuvent faciliter la compréhension : le *–s* comme marque du pluriel, la formation de mots à partir des mêmes affixes, etc. Par exemple, le mot *invulgar*, qui n'existe sous cette forme qu'en portugais, peut être compris grâce au préfixe *in-* marquant la négation (*ibid.* : 63-64).

En ce qui concerne les structures syntaxiques, la transparence est possible du fait que les langues romanes, contrairement à leur langue-mère, le latin, sont toutes « analytiques » et non « synthétiques », c'est-à-dire que non seulement elles « distribuent l'expression des unités grammaticales en plusieurs éléments » mais qu'elles le font de manière semblable (ex. ordre sujet-verbe-complément : SVO) (*ibid.* : 66)[25]. Cependant, le français se différencie de ses langues-sœurs en étant l'idiome qui s'est le plus éloigné de la construction synthétique latine : il exige en effet l'explicitation du sujet (cf. Figure 3), alors que dans les autres langues du continuum elle est contenue dans la forme verbale (*ibid.* : 66-67) :

Français	**Italien**	**Espagnol**	**Portugais**	**Catalan**
***Je** parle*	Parl**o**	Habl**o**	Fal**o**	Parl**o**

Figure 3[26]

[24] Traduction réalisée par nos soins.
[25] *Ibid.*
[26] Exemple apporté par nos soins.

3.2.4. Transparence pragmatique et sociolinguistique

Enfin, il existe d'autres types de transparence : les transparences pragmatiques (typologie textuelle, paratexte, péritexte, etc.) et sociolinguistiques (codes verbaux et non verbaux, valeurs culturelles, genres communicatifs : une lettre, un CV, un appel etc.) (*ibid.* : 67-68). En sachant que le parcours d'apprentissage en intercompréhension aspire au développement d'une compétence dans « toutes les sphères de la communication interpersonnelle », ces éléments sont donc importants (*ibid.* : 68).

La proximité et la transparence linguistiques sont, bien entendu, des facteurs essentiels pour que le travail d'intercompréhension fonctionne. Cependant, ce ne sont pas les seuls. D'autres facteurs peuvent jouer un rôle dans la compréhension et les sujets mettent en place un grand nombre de stratégies pouvant varier entre l'écrit et l'oral.

Chapitre 2 : Types d'intercompréhension, stratégies et facteur âge

Après avoir présenté l'intercompréhension de manière générale, nous allons maintenant nous concentrer sur la distinction entre l'intercompréhension écrite et orale pour ensuite voir quelles sont les stratégies qui sont susceptibles d'être employées dans le cadre de cette approche. Nous apporterons enfin quelques informations quant au rôle exercé par l'âge dans le processus d'acquisition/apprentissage des langues.

I. De l'intercompréhension écrite à l'intercompréhension orale

Comme Morais l'affirme (1994, in Bidaud & Megherbi, 2005 : 20), nous pensons que « l'écrit et la parole sont généralement des collaborateurs très efficaces ». Dans notre expérience, nous avons alors décidé de les inclure, tous les deux, afin d'observer comment leur association peut aider à mieux comprendre un texte dans une langue jamais apprise. Nous allons alors maintenant les présenter en les rapprochant du phénomène d'intercompréhension.

1.1. L'intercompréhension écrite

1.1.1. Qu'est-ce que la lecture ?

L'activité de lecture fait partie de nous et de notre quotidien. Que ce soit de manière consciente et voulue ou plutôt indirecte, nous y sommes constamment confrontés : « le texte écrit sollicite à tout moment nos regards, notre attention » (Horellou-Lafarge & Segré, 2007 : 3). La lecture peut être un plaisir que nous prenons à un certain moment de notre journée, mais elle peut être aussi un véritable besoin. Nous lisons pour nous orienter, pour savoir ce que nous mangeons, pour comprendre comment nos appareils électroménagers fonctionnent, pour savoir comment utiliser un médicament, etc. Il s'agit donc d'une activité qui non seulement est devenue naturelle, mais qui s'impose aussi comme indispensable pour notre existence (*ibid.*).

« La lecture […] est un long et mystérieux processus de décryptage des paysages, des visages, des sensations et des sentiments » (Laferrière, 2017). Par conséquent, tous les exercices de lecture ne sont pas les mêmes et ils ne demandent pas les mêmes efforts. Par exemple, lire selon nos envies et nos goûts peut être plus simple que de lire par imposition ou sur des sujets qui ne nous intéressent pas particulièrement (*ibid.*). De plus, l'activité de lecture peut se réaliser de différentes manières. Nous pouvons nous attarder essentiellement sur ce qui entoure le texte : les images, le titre, les paragraphes, la source, etc. C'est ce que l'on appelle la *lecture globale* (Gohard-Radenkovic, 1995 : 10) et elle se focalise sur les éléments du paratexte, à savoir tout

ce qui accompagne le texte mais qui n'en fait pas partie (Dictionnaire Larousse[27]). Aussi, nous pouvons faire preuve d'une lecture rapide, *en diagonale* (Gohard-Radenkovic, 1995 : 10). Nous lisons les grandes lignes, nous nous arrêtons sur quelques passages et en sautons d'autres. C'est une lecture un peu « insouciante » et « inattentive » (Horellou-Lafarge & Segré, 2007 : 3) qui nous permet tout de même de dégager et saisir globalement les idées principales du texte, sans nous attarder sur les mots, les éléments ou les structures inconnus. Lorsque notre lecture est concentrée et précise et que nous essayons de cueillir les subtilités du texte (*ibid.*), elle est dite *sélective* ou *détaillée* (Gohard-Radenkovic, 1995 : 10). Nous sommes capables de souligner les passages significatifs, de mettre en lumière les mots-clés, ou encore de comprendre les liens logiques entre les différentes parties.

Ces trois types de lecture sont valables non seulement en langue première mais aussi en langue étrangère. Ce sont des étapes par lesquelles on passe afin de déceler le sens du texte. Nous croyons alors qu'en intercompréhension aussi les apprenants sont susceptibles de passer par ces trois phrases, même si peut-être pas toujours dans l'ordre. Ils peuvent s'aider de tout ce qui entoure le texte pour mieux le comprendre, décider de commencer par une lecture rapide afin de déceler le sens global avant de se lancer dans une lecture plus fine, ou encore faire des allers-retours. Il s'agit de stratégies de lecture que tout lecteur peut être amené à employer dans le but de déchiffrer le sens d'un texte.

1.1.2. Pourquoi l'approche intercompréhensive naît-elle à l'écrit ?

Comme nous l'avons évoqué à plusieurs reprises, l'intercompréhension naît comme une pratique naturelle et spontanée observable dans le contact entre deux locuteurs de langues différentes. Mais si elle est avant tout une expérience orale de communication, il n'en est pas de même pour son caractère didactique. Dans les premières approches en intercompréhension, en effet, l'entrée dans la langue se fait par l'écrit.

D'après Escudé & Janin (2010 : 48), trois raisons sont à la base du choix des chercheurs et des concepteurs de méthodes fondées sur le principe d'intercompréhension de se focaliser avant tout sur la compréhension de l'écrit. Premièrement, l'écrit acquière de plus en plus de poids dans la société actuelle. Qu'il apparaisse en format papier, numérique ou autre, on constate un véritable « retour en force de l'écrit » (*ibid.*) : il devient un pilier de notre société et de notre façon de vivre. Que ce soit pour garder une trace, transmettre un message ou partager nos connaissances, aujourd'hui nous passons très souvent par l'écrit car il est clair, direct, rapide et

[27] Dictionnaire en ligne : http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/paratexte/58041?q=paratexte#432384.

il laisse peu de place à l'interprétation. Deuxièmement, étant donné que l'intercompréhension fonctionne par le « transfert de compétences » (*ibid.*), on préfère entrer par l'écrit car tout le monde, dans sa langue maternelle, le maîtrise et en connaît les règles, du moins à partir de ses huit ans. L'écrit est donc un excellent appui et point de départ pour découvrir et accéder à une nouvelle langue. Enfin, on dit que l'écrit « fossilise les traits oraux » (*ibid.*), c'est-à-dire qu'il permet d'attribuer une forme écrite aux sons produits à l'oral. C'est donc quelque chose de stable et durable qui « rassemble et rassure » là où l'oral pourrait « disperse[r] et désoriente[r] » (*ibid.* : 49). « Le lecteur est libre de se déplacer au fil du texte, de s'arrêter, de réfléchir, de continuer, de sauter un mot, de revenir en arrière » (Caddéo & Jamet, 2013 : 87).

L'écrit peut être une aide précieuse pour la compréhension d'une langue que l'on n'a jamais apprise, notamment si celle-ci partage le même alphabet et les mêmes principes graphiques que notre langue source. Grâce à l'écrit on peut lire et relire le texte autant de fois qu'on le souhaite. De même, lorsqu'un mot apparaît plusieurs fois et sous des formes différentes, on peut observer ses variations graphiques pour en déceler les règles de passage (masculin-féminin, singulier-pluriel, etc.). De plus, certaines particularités de ce système (ponctuation, majuscules, etc.) nous permettent de mieux comprendre certains termes ainsi que les liens logiques et syntaxiques entre les phrases.). Par conséquent, à travers l'écrit l'entrée dans une langue nouvelle mais proche de la sienne paraît plus facile et rassurante, d'autant plus que l'on ne nous demande jamais de produire (*ibid.* : 29).

1.1.3. Spécificités de l'écrit

En expliquant pourquoi l'intercompréhension en tant qu'approche est née à l'écrit, nous venons d'anticiper quelques-unes des spécificités du système écrit. Ces caractéristiques sont souvent perçues comme des avantages (Escudé & Janin, 2010 : 48-49), mais nous croyons qu'elles peuvent parfois freiner la compréhension ou même conduire l'apprenant en erreur (Caddéo & Jamet, 2013 : 71). Nous essayons ici de les regrouper selon deux critères : d'un côté celles qui sont plutôt reliées aux normes typographiques et au paratexte, de l'autre côté celles d'ordre orthographique.

Normes typographiques et paratexte

D'abord, contrairement à l'oral, à l'écrit les mots sont « séparés par des blancs typographiques », ce qui permet de les distinguer et donc de les identifier plus facilement (*ibid.* : 87).

De même, grâce à la ponctuation le repérage des liens entre les différents éléments qui composent les phrases est plus aisé. En effet, par le biais de signes graphiques, la ponctuation organise le discours de trois manières. Premièrement, elle peut indiquer des pauses ou des intonations (ce qui est de l'ordre de la prosodie à l'oral). Deuxièmement, elle sert à marquer les degrés de subordination et donc les rapports syntaxiques entre les éléments du discours. Enfin, elle apporte du sens et de la logique, ce qui relève du domaine de la sémantique. (Grevisse, M. & Goosse, A., [1936] 2016 : 126). Son importance est alors évidente : elle facilite nettement le travail de lecture ainsi que la tâche de compréhension (Caddéo & Jamet, 2013 : 94).

A cela nous pourrions ajouter la question de la répartition du texte en paragraphes (Doyé, 2005 : 17), c'est-à-dire en sections que nous considérons utiles pour mieux distinguer les différents thèmes abordés et peut-être aussi pour voir les liens qui s'établissent entre eux.

Un autre élément susceptible de faciliter la compréhension de certains termes est la présence de majuscules. Lorsqu'elles ne suivent pas un point – et qu'elles ne sont donc pas employées « pour la première lettre d'une phrase » – elles donnent des indices au lecteur concernant la catégorie du mot. Le plus souvent il s'agit de noms propres pouvant faire référence à des prénoms, à des noms de familles, à des noms de peuples, à des lieux géographiques, etc. (Poitou, 2017).

Enfin, dans le paratexte on trouve souvent la source et le titre du document, notamment s'il s'agit d'un article de presse, comme c'est le cas dans notre étude. Ces deux particularités du texte écrit sont très saillantes puisqu'elles apportent beaucoup d'informations. Par définition le titre « annonce le sujet » (Dictionnaire Larousse[28]) – le plus souvent de manière immédiate – et il peut suffire pour connaître l'idée générale du texte. De plus, la source donne l'origine du document (Dictionnaire Larousse[29]). Ainsi, si celle-ci est notoire, le lecteur pourra faire des hypothèses concernant la nature du support, que ce soit au niveau du genre (article de presse, conte, roman, chanson, poème, etc.) ou de la typologie textuelle : descriptif, narratif, argumentatif, expositif ou instructif (Werlich, 1975 : 41). Par conséquent, contrairement à l'oral, au travers de ces deux éléments l'entrée dans le texte sera facilitée puisque, avant même d'entamer la lecture, on connaît déjà la thématique générale abordée et on sait peut-être aussi de quel type de texte il s'agit.

[28] Dictionnaire en ligne : http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/titre/78240?q=titre#77318.
[29] Dictionnaire en ligne : http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/source/73725?q=source#72899.

L'orthographe

Définir ce qu'est l'orthographe n'est pas évident (Millet, 1991 : 159). Les dictionnaires la décrivent comme étant un « ensemble de règles et d'usages définis comme norme pour écrire les mots d'une langue donnée » (Dictionnaire Larousse[30]). En effet, si nous avons tendance à la considérer « comme appartenant à l'ordre du scriptural », il faut tenir compte du fait qu'elle est également un « système de représentation de la langue orale » (Millet, 1991 : 159-160).

Cependant, cette transcription des sons d'une langue alphabétique par l'orthographe n'est pas toujours évidente ou satisfaisante (Frier, 2017)[31] et, surtout, elle change d'un idiome à l'autre. Par exemple, le phonème /k/, dans un mot comme *qui* [ki] en français, correspond à la graphie *qu-*. En revanche, ce même son dans ce même mot se réalise en italien à travers la graphie *ch-*, *chi*. On peut alors supposer qu'ici l'orthographe n'aidera pas le lecteur francophone confronté à l'italien puisqu'il est probable qu'il associera la graphie *ch-* au phonème /ʃ/, comme dans le mot français *chimie* [ʃimi] (Caddéo & Jamet, 2013 : 71). Il est tout de même indéniable que lorsque l'on est face à une nouvelle langue, l'orthographe peut jouer un rôle déterminant pour la compréhension. Visualiser un mot peut non seulement rassurer le lecteur, mais est aussi important quand sa prononciation s'éloigne de sa représentation graphique. De ce fait, contrairement à l'exemple que nous avons donné ci-dessus, l'oral peut parfois dépister, surtout dans une langue telle que le français. En effet, en s'écartant d'autres langues romanes comme l'italien ou l'espagnol, le français dispose d'une « surcharge graphique qui lui est spécifique » pouvant se révéler bénéfique :

> Les nombreuses **lettres étymologiques non prononcées** de certains mots **français facilitent la mise en relation** avec les **mots d'autres langues** qui ont **gardé la prononciation** de ces mêmes lettres et montrent ainsi une **même "image graphique"** : le mot tabac par rapport à l'italien tabacco ou au portugais tabaco ; le mot trop par rapport à l'italien troppo ; le mot septième par rapport à l'espagnol séptimo, etc. (ibid. : 73).[32]

Dans toute langue, il existe donc un lien très étroit entre l'écrit et l'oral – l'un étant une représentation de l'autre – et, nous l'avons vu, la connaissance des correspondances entre ces deux systèmes peut être bénéfique pour les apprenants d'une langue étrangère. Par conséquent, nous pensons que l'écrit et l'oral devraient être abordés ensemble en intercompréhension, l'un étant susceptible d'aider l'autre et vice-versa.

---

[30] Dictionnaire en ligne : http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/orthographe/56605?q=orthographe#56269.
[31] Référence au cours *Cultures de l'écrit et compétences attendues* (Université Grenoble Alpes, Master 2 FLES – Parcours recherche, 2017) tenu par Catherine Frier et Fanny Rinck.
[32] Modification du format (gras).

1.2. L'intercompréhension orale

Nous en arrivons ainsi à présenter l'intercompréhension orale qui, comme nous l'avons anticipé, est encore peu répandue dans les projets et les méthodes qui se basent sur cette approche. Toutefois, étant donnée l'origine de cette pratique, les chercheurs s'accordent à dire qu'il est impératif de développer des habilités d'intercompréhension orale (Jamet, 2011 : 252).

1.2.1. Quelques prémisses : « écouter » ou « entendre » en langue étrangère

Rien qu'en feuilletant les dictionnaires, on se rend vite compte qu'il existe une différence entre l'acte d'écouter et celui d'entendre. Alors que le terme *entendre* est le plus souvent relié à une idée de *perception* de sons (Dictionnaire Larousse[33]), « *écouter*, par définition, implique un bruit, une source sonore, que nous avons une tendance naturelle à essayer d'identifier : nous aimons savoir ce qu'est ce bruit que nous écoutons » (Randin, 2008 : 72). Il s'agit en effet d'un acte plus ou moins volontaire par lequel nous fixons le sens de ce que nous entendons (Caddéo & Jamet, 2013 : 88).

Bien que ces deux activités soient souvent combinées, on peut parfois entendre sans forcément écouter et on peut même écouter sans toujours comprendre le sens du message (*ibid*.). Cela s'observe dans nos comportements de tous les jours. Notre collègue nous pose une question pendant que nous sommes absorbés par nos pensées. Nous percevons des sons, bien sûr, mais leur attribuons-nous un sens ? Non. Le fait que nous soyons incapables de répondre et que nous nous sentions obligés de demander de répéter en est la preuve. En outre, combien de fois nous arrive-t-il d'écouter – même attentivement – la personne qui est en face de nous sans comprendre ce qu'elle est en train de nous dire ? D'après nous, ces phénomènes ressemblent à ce qu'il se passe lorsque nous écoutons des propos dans une langue que nous n'avons jamais étudiée.

En effet, dans le processus de compréhension en langue étrangère nous percevons des suites sonores que nous essayons de décomposer et d'interpréter en fonction de ce que nous connaissons déjà (Holec, 1970 : 14), mais nous en déchiffrons difficilement le sens. Cependant, cette compréhension dépend aussi du niveau de proximité qui existe entre les langues. Si l'on a recours à des comparaisons avec ce qui fait « déjà partie de notre bagage linguistique » pour tenter de déceler le sens de la langue inconnue (*ibid*.), cette tâche sera certainement moins complexe si les systèmes linguistiques se ressemblent. En effet, étant donné que généralement « la compréhension en langue étrangère se trouve de surcroît marquée par l'influence de la

[33] Dictionnaire en ligne : http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/entendre/29878?q=entendre#29778.

langue maternelle » (*ibid.* : 15), nous croyons que plus les langues sont proches, plus cette compréhension sera évidente, même à l'oral.

D'un point de vue purement phonologique, nous en avons des traces dans les travaux portant sur ce que l'on appelle le *crible phonologique* ou encore *filtre de la langue première*. Comme l'affirme Troubetzkoy (1939, in Billières, s. d.), celui-ci fait que « les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte ». Mais paradoxalement, le fait de percevoir « mal » ces sons facilite la compréhension. Par exemple, si un italophone perçoit le son [y] comme [u], il sera plus simple pour lui d'associer [myzik], *musique*, à [muzika], *musica* (Caddéo & Jamet, 2013 : 72).

1.2.2. L'intercompréhension orale : où en est la recherche ?

Ces constatations nous permettent de dire qu'à travers des démarches d'intercompréhension on aimerait que tout comme « un lecteur expert en langue [première peut] devenir un lecteur expert en langue étrangère […] un locuteur ayant les compétences pour percevoir et comprendre l'oral dans sa langue [première] utilise les mêmes capacités en d'autres langues » (*ibid.* : 88). Cependant, cela ne paraît pas si simple car, tandis que nos habitudes de lecture sont la plupart du temps directement transférables d'une langue à l'autre (*ibid.* : 89), nous l'avons expliqué, les habitudes perceptives que nous possédons dans notre langue première créent une sorte de « filtre naturel qui altère ou gomme les spécificités des autres langues » (*ibid.* : 88). Par conséquent, on ne peut pas entrer « dans la compréhension orale en langue étrangère avec des résultats aussi rapides qu'en compréhension écrite » (*ibid.*). Cela ne fait qu'ajouter foi au choix des concepteurs de méthodes intercompréhension de privilégier l'écrit.

Jamet (2011, in Cortés Velásquez, 2015 : 98) prétend que les recherches en intercompréhension orale avancent peu ou du moins très lentement. Cortés Velásquez (*ibid.* : 98-99), dans son ouvrage, tente alors de recenser ces études et affirme qu'à l'heure actuelle les principaux travaux menés dans ce domaine se concentrent autour de quatre équipes. D'un côté, nous avons les recherches de Jamet qui se focalise dans un premier temps sur la compréhension du français oral par des italophones (cf. Jamet, 2007a), puis (cf. Jamet, 2009) regroupe une série d'interventions « sur la recherche et les implications didactiques de l'oral en intercompréhension » ayant eu lieu lors d'un colloque tenu à l'université de Venise en 2006 (*ibid.* : 98)[34]. Ensuite, en 2008 sont publiés les actes du colloque *Diálogos em Intercompreensão*

[34] Traduction réalisée par nos soins.

(2007) organisé à Lisbonne. Parmi les recherches présentées nous trouvons des réflexions sur l'oralité faites à partir des résultats observés dans le cadre d'EuRom4[35] (cf. Bonvino & Caddéo, 2008), celle-ci étant l'une des premières méthodes apparues en intercompréhension. Un autre ensemble de travaux est lié à Murillo (cf. 2008[36], 2011[37], Murillo & Gauchola, 2011[38], Murillo & Harmegnies, 2005[39]) qui, à Barcelone, « s'est occupé de la perception de la langue dans des processus d'intercompréhension » (*ibid.* : 99)[40]. Enfin, des chercheurs tels que Álvarez Martínez & Degache (cf. 2009)[41] ou encore Martin K. (cf. 2003)[42] ont travaillé sur la préparation à l'oral des apprenants impliqués dans la plateforme Galanet[43]. De plus, Martin K. (cf. 2012)[44] a proposé une « grille d'évaluation de la compréhension de textes oraux » (*ibid.*)[45].

Ce tour d'horizon rapide se voulait un court état de l'art pour poser les bases sur les études existantes en intercompréhension orale et pour souligner le fait que très peu de travaux ont été menés sur l'importance du support écrit comme aide pour la compréhension orale (*ibid.*). Dans notre étude nous essayerons alors de porter notre attention sur ce point.

---

[35] EuRom4 (1997) est la première version de l'actuel EuRom5 (2011), un manuel qui vise l'apprentissage de la compréhension écrite en travaillant sur cinq langues simultanément (français, italien, espagnol, portugais et roumain, cette dernière n'apparaissait pas dans le manuel de 1997) (Caddéo & Jamet, 2013 : 151).

[36] Murillo, J. (2008). La structuration de la matière phonique dans les processus d'intercompréhension. In Capucho, M. F., Alves de Paula Martins, A., Degache, c., Tost, M. (dir.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisbonne : Universidade Católica Editora, 419-429.

[37] Murillo, J. (2011). Contribución al estudio de la intercomprensión oral en la comunicación exolingüe : la percepción por catalanohablantes y francófonos de la modalidad interrogativa en español. In Meissner, F.-J., Capucho, M. F., Degache, C., Alves de Paula Martins, A., Spita, D. (dir.). *Intercomprehension. Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche*. Tübingen : Gunter Narr Verlag, 204-218.

[38] Murillo, J. & Gauchola, R. (2011). Une approche expérimentale de l'intercompréhension orale : optimiser la perception phonique du français par des locuteurs hispanophones et catalophones. In Alvarez, D., Chardenet, P., Tost, M. (dir.). *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Paris : Agence Universitaire de la francophonie, 289-308.

[39] Murillo, J. & Harmegnies, B. (2005). Fattori e strategia d'intercomprensione spontanea per la sopravvivenza comunicativa nel mondo romanzo. In Benucci, A. (dir.). *Le lingue romanze*. Turin : UTET, 89-115.

[40] Traduction réalisée par nos soins.

[41] Álvarez Martínez, S., Degache, C. (2009). Formes de l'oralité dans les interactions en ligne sur galanet.eu. In Jamet, M.-C. (dir.). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze : ricerche e implicazioni didattiche*. Venise : Libreria Editrice Cafoscarina, Le Bricole, 149-184.

[42] Martin K, É. (2003). Le traitement de la proximité linguistique dans le dispositif de ressources plurilingue du site Galanet. *Intercompréhension en langues romanes. LIDIL,* 28, 121-135.

[43] Galanet est une plateforme en ligne qui permet à des équipes provenant de différents pays romanophones de collaborer afin de réaliser un projet commun. Les participants échangent en s'exprimant chacun dans sa langue par le biais de chats et forums (Caddéo & Jamet, 2013 : 155).

[44] Martin K, É. (2012). Les tests d'intercompréhension orale : portée et limites d'une modalité quantitative. In Degache, C. & Gabarino, S. (dir.). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration. Université Stendhal Grenoble 3*, 21-22-23 juin 2012.

[45] Traduction réalisée par nos soins.

1.2.3. Spécificités de l'oral

Pour ce faire, nous avons dû choisir des documents proposant le même texte à l'écrit et à l'oral. Par conséquent, notre travail porte sur de l'*écrit oralisé* plutôt que sur l'*oralité* tout court. Ainsi, nous n'aborderons pas ici des notions telles que les *marques de l'oralité* (hésitations, répétitions, etc.), la *dislocation syntaxique* ou d'autres phénomènes imputables essentiellement à l'oral spontané.

Généralement, on considère que « le processus de compréhension [orale] est plus complexe [que celui de compréhension écrite] parce qu'il dépend à la fois de paramètres liés à la perception, à la production, et les spécificités de chaque langue y sont plus saillantes qu'à l'écrit » (Caddéo & Chopard, 2008 : 36). De plus, si la perception peut dépendre de sa langue maternelle, elle est aussi liée à des facteurs personnels ou à la qualité-même du support (*ibid.*), ce qui rend ce travail moins objectif et donc peut-être aussi plus difficile à cerner pour les concepteurs de méthodes intercompréhensives.

Tout d'abord, parler d'oral signifie parler de prosodie. Par définition, celle-ci englobe plusieurs paramètres : la hauteur, qui mesure la fréquence (gravité ou acuité) ; la durée, qui regroupe le débit de parole ainsi que les accélérations, les ralentissements et les pauses ; l'intensité, à savoir l'emphase ou mise en relief (Romero, 2007 : 58) et, enfin, l'accentuation (liée plus particulièrement aux syllabes) (Jamet, 2007a : 76) et l'intonation (observable notamment au niveau de la phrase) (Caddéo & Jamet, 2013 : 93). On estime alors qu'elle joue un rôle très important « dans la segmentation de la chaîne sonore, dans le repérage de la structure syntaxique [et donc aussi] dans la construction du sens » (Lacheret Dujour & Beaugendre, 1999, in Jamet, 2007a : 76), ce qui peut complexifier ou faciliter la tâche de compréhension. Un débit lent, des pauses récurrentes, le fait d'insister sur les mots les plus importants sont en effet tous des paramètres permettant de mieux saisir et distinguer les mots. De même, le choix d'une intonation montante plutôt qu'une intonation descendante donne des indices concernant le sens de la phrase : s'agit-il d'une affirmation ou d'une question ? En revanche, un débit rapide, avec de fortes accélérations, peu de pauses et un ton qui reste assez plat, ces sont des facteurs pouvant rendre plus difficile la reconnaissance et donc la compréhension des segments de la chaîne sonore.

En outre, chacun de ces éléments peut varier selon les langues. Par exemple, on sait qu'un même phonème peut se réaliser de manière différente d'une langue à l'autre (Caddéo & Jamet, 2013 : 91). De même – comme l'illustre le phénomène de la *liaison*, spécifique au français – les pauses et les enchaînements ne se font pas toujours de manière analogue (Jamet, 2011 : 255). De plus, tandis que dans toutes les langues romanes « chaque mot a un accent tonique qui

peut porter sur l'avant-dernière syllabe, la dernière syllabe, ou la syllabe antépénultième », en français il apparaît toujours sur la dernière syllabe prononcée (Caddéo & Jamet, 2013 : 93). Ces différences interlinguistiques ont alors un fort impact sur la perception et la compréhension d'une suite sonore en langue étrangère. Parfois, elles peuvent faciliter cette tâche : grâce au filtre de sa langue source (cf. Ch. II, 1.2.1) des phonèmes tels que /œ/, /ø/ ou /ə/ seront perçus par un italophone comme [e] ou [ɛ] (*ibid.* : 91). N'existant pas dans sa langue, il les rapprochera des sons les plus proches connus. D'autres fois, ces dissonances vont être un biais pour la compréhension. Par exemple, les francophones feront moins attention à la fin des mots, puisqu'elle n'est pas discriminante dans leur langue (*ibid.* : 91). Ainsi, les locuteurs des autres langues romanes « seront déroutés par la faible présence de ces marques finales » en français, d'autant plus que les marques morphologiques (singulier-pluriel, féminin-masculin) ne sont pas toujours audibles (*ibid.* : 89-90).

Enfin, l'oral se présente comme un flux continu qu'il va falloir segmenter (Jamet, 2011 : 255), ce qui fait que nous ne disposons pas de l'intégralité du texte. Nous ne pouvons par conséquent pas effectuer les mêmes allers-retours qu'à l'écrit. De plus, le problème de la mémoire se présente (*ibid.* : 256) : comment pouvons-nous tout retenir ? Afin d'empêcher que cette spécificité de l'oral biaise notre étude – ou du moins dans la tentative d'en limiter les effets – lors de notre expérience nous donnerons la possibilité aux participants de mettre en pause et de réécouter le document autant de fois qu'ils le souhaiteront.

II. Stratégies de compréhension et autres observations

Bien que la tâche de compréhension paraisse plus simple que celle de production, il faut savoir qu'elle n'est pas si évidente. « Comprendre, c'est construire du sens » (Lothe, 1995, in Jamet, 2005 : 119), ce qui demande de passer par trois phases : la perception des phonèmes ou des graphèmes, leur reconnaissance en tant que mots et phrases, et enfin leur compréhension/interprétation (Jamet, 2005 : 119). De plus, la complexité de cette activité réside dans le fait que comprendre :

> […] c'est non seulement discriminer des **graphèmes** ou des **phonèmes**, percevoir et reconnaître des mots, mais c'est aussi **savoir les regrouper à l'intérieur des groupes syntaxiques** et **comprendre les relations syntactico-sémantiques** (qui est l'agent, qui est le patient etc.), **attribuer un sens aux mots en contexte** en sélectionnant parmi les sens possibles celui qui est adapté. Puis au niveau du discours, c'est **repérer qui parle et à qui**, **quand et où**, mais c'est aussi, par l'intermédiaire du repérage des formes de **cohésion** (réseaux coréférentiels, temps verbaux et connecteurs), comprendre l'enchaînement des phrases, **percevoir la**

> **progression logique** de l'ensemble afin d'être à même de saisir à la fois la **"cohérence" sémantique** et la **"pertinence" pragmatique**, ces deux concepts étant les clés de toute théorie du discours. Le lecteur/auditeur doit donc faire tout cela (Jamet 2007a : 106).[46]

Alors, si cet exercice s'avère ardu en soi, qu'en est-il de la compréhension d'une langue que l'on n'a jamais apprise ? Comment arrive-t-on à faire des liens entre les éléments qui composent le texte, oral ou écrit qu'il soit, et à lui donner du sens ? Plus ou moins inconsciemment, nous avons recours à des stratégies.

2.1. Qu'est-ce qu'une stratégie ?

2.1.1. Vers une définition

Avant de présenter les principales stratégies déployées en intercompréhension, il nous semble essentiel de définir ce qu'est une « stratégie » et à quoi cela se réfère en didactique des langues. D'une manière générale, ce terme signifie un « ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis » (Dictionnaire Trésor de la Langue Français informatisé, dorénavant TLFi[47]). Derrière cette notion on trouve alors l'idée de capacité, habileté, dextérité dont on fait preuve lors de l'exécution et la réalisation d'une tâche donnée. La manière dont cela se fait correspond à ce que l'on appelle communément *stratégies*.

En ce qui concerne la didactique des langues, Jakobovits (1970) et Stern (1975) sont les premiers à s'intéresser à l'existence de stratégies pouvant influencer le processus d'apprentissage d'une langue étrangère (Abdoltajedini, 2014 : 14). En effet, leurs travaux, parmi d'autres, permettent aujourd'hui d'affirmer que celles-ci jouent un rôle considérable dans ce processus (Springer, 1996, in Degache, 2000 : 149) puisque l'on y fait appel à tout moment et à tout niveau du parcours d'apprentissage. D'où l'importance de faire prendre conscience aux apprenants de leur existence mais aussi l'intérêt de prendre le temps de les enseigner (Degache, 2000 : 158).

Dans les années 80, elles étaient définies comme étant « tout type d'opérations, dispositions, plans, habitudes que l'apprenant utilise pour parvenir plus facilement à se procurer, stocker, récupérer et utiliser les informations, à savoir, ce que les apprenants font pour apprendre et pour réguler leur apprentissage » (Wenden & Rubin, 1987, *ibid.* : 152). A cette sphère plutôt « active » des stratégies, des chercheurs tels que O'Malley & Chamot (1990) et

[46] Modification du format (gras).
[47] Dictionnaire en ligne : http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=1520815920.

Oxford (1990) ajoutent une dimension « socio-affective » (Degache, 2000 : 153), qui les relie donc, comme nous le verrons par la suite, à l'environnement social, aux sentiments et aux sensations de la personne.

Cohen (2010, in Chazot, 2012 : 11), en reprenant la définition de Chamot (2004)[48], défend l'idée que les stratégies sont employées de manière plus consciente. Il les caractérise comme « les pensées ou les comportements conscients ou semi-conscients auxquels les apprenants ont recours dans le but précis d'améliorer leur connaissance et compréhension d'une langue cible »[49]. C'est cette dernière définition que nous choisissons pour notre travail. Nous croyons en effet que nos participants s'appuieront de manière consciente sur différents types de stratégies et nous leur demanderons alors de les expliciter à voix haute (cf. Ch. III, 2.2.2.).

2.1.2. Une répartition en catégories

Bien qu'il existe plusieurs catégorisations de ces stratégies, dans la communauté scientifique on considère celle de O'Malley & Chamot (1990) non seulement comme « la plus synthétique, la plus rigoureuse et la plus solidement ancrée […] [en] psychologie cognitive », mais surtout comme la plus simple à « manier pour les enseignants de L2 qui s'intéressent aux stratégies de leur apprenants » (Guan, 2005[50] : 17). Selon cette répartition, trois types de stratégies seraient impliquées dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère : les stratégies *cognitives, métacognitives et socio-affectives* (O'Malley & Chamot, 1990, in Cyr, 1996 : 39).

Les stratégies cognitives

D'abord, on parle de stratégies « cognitives », à savoir des « démarches ou opérations mentales par lesquelles les apprenants traitent les données linguistiques et sociolinguistiques » (Wenden, 1991, in Cyr, 1996). Ces manipulations mentales font interagir l'apprenant avec la matière. Ainsi, celui-ci met en œuvre des techniques particulières dans le but de mener à bien une tâche (O'Malley & Chamot, 1990, in Cyr, 1996 : 39). Il s'agit d'activités telles que l'observation, la prise de notes, la formulation d'hypothèses, la synthèse, la répétition, la traduction, l'emploi et le transfert de connaissances préalables, etc. (*ibid.*).

[48] « […] the conscious thoughts and actions that learners take in order to achieve a learning goal » (Chamot, 2004, in Chazot, 2012 : 11).
[49] Traduction réalisée par nos soins.
[50] En reprenant les propos de Cyr (1996 : 38).

Nous croyons que ce type de stratégies sera très présent dans notre travail. Par l'observation, les sujets seront probablement en mesure de formuler des hypothèses concernant le fonctionnement de la langue cible. Pour ce faire, ils s'appuieront fort probablement sur ce qu'ils connaissent déjà et ils passeront également par l'exercice de traduction, tout en résumant de temps en temps le contenu des textes. Enfin, nous supposons que lors du travail de compréhension orale, certains participants ressentiront le besoin ou l'envie de prendre des notes afin de mieux retenir les éléments déchiffrés et de les relier entre eux.

Les stratégies métacognitives

Ensuite, O'Malley & Chamot (1990) présentent également les stratégies dites « métacognitives ». Par métacognition on entend « les connaissances et les capacités de contrôle que possède l'individu sur ses propres processus attentionnels, perceptifs et cognitifs » (Eme & Rouet, 2001, in Chazot, 2012 : 14). Ainsi, ces stratégies impliquent une réflexion de la part de l'apprenant sur son propre processus d'apprentissage. Elles comprennent des activités et des compétences comme le contrôle et l'autorégulation (savoir se corriger, savoir identifier et résoudre un problème), l'autogestion (être en mesure d'optimiser les conditions de son apprentissage), la planification (apprendre à se fixer des buts, être conscients des éléments nécessaires pour réaliser une tâche, etc.), l'autoévaluation, etc. (O'Malley & Chamot, 1990, in Cyr, 1996 : 39).

Parmi ces stratégies, nous allons peut-être voir émerger des techniques de planification (de quels éléments linguistiques ou non linguistiques je vais avoir besoin pour comprendre ?), d'autogestion (je préfère lire tout le texte avant d'essayer de le comprendre phrase par phrase ?) et certainement aussi des stratégies d'autorégulation (je n'arrive pas à comprendre ce mot alors que j'ai l'impression qu'il est fondamental pour la compréhension du texte, comment je m'y prends ?). D'après nous, le recours à ce type de stratégies sera moins présent que le précédent, ou peut-être simplement moins visible : les participants dévoileront-ils toujours les réflexions qu'ils auront sur leur processus-même de compréhension ?

Les stratégies socio-affectives

Enfin, ces chercheurs introduisent la catégorie des stratégies « socio-affectives ». D'un côté, elles impliquent la gestion des émotions dans le processus d'apprentissage ; de l'autre côté, elles supposent une interaction entre les apprenants et d'autres personnes qui permette de favoriser ce processus. Dans cette typologie on retrouve alors des stratégies telles que : la

coopération et la négociation entre pairs ; la demande de clarification et de vérification à l'enseignant, à un natif ou à des apprenants plus expérimentés ; mais aussi des comportements comme savoir reconnaître ses succès et ses échecs ou être conscient de ses attitudes, motivations, sentiments et attentes face à la matière étudiée, ce qui relève du contrôle de la dimension affective (*ibid.*).

Dans le cadre de notre étude, les participants travaillant seuls et ne pouvant pas demander de l'aide à l'enquêteur, nous pensons que ces stratégies n'apparaîtront pas, si ce n'est que dans la manière dont les sujets décident de se confronter à la tâche donnée : lorsque certains éléments ne seront pas compris, garderont-ils une attitude positive ou la déception prendra-t-elle le dessus ?

2.1.3. Des stratégies spécifiques à la compréhension

Bien que cette catégorisation soit riche et qu'elle nous permette d'avancer des suppositions importantes concernant notre étude, deux autres types de stratégies se doivent d'être mentionnés étant donné leur poids dans un travail de compréhension, notamment à l'écrit. Elles sont dites « procédures *bottom up* » et « procédures *top down* » et ce sont deux processus qui interagissent pour extraire le sens d'un texte (Caddéo & Jamet, 2013 : 67). A noter qu'ils ne sont pas spécifiques au champ de la linguistique ni à celui de la didactique des langues étrangères (Jamet, 2015 : 119).

Procédures « bottom up » (du bas vers le haut)

Dans ce type de stratégies, pour aboutir au résultat souhaité, correspondant ici à la compréhension de textes écrits et oraux dans une langue inconnue mais proche, on passe par toutes les étapes qui sous-entendent cette tâche, en allant des unités plus petites aux unités de niveau supérieur. On part des lettres ou des phonèmes pour comprendre des mots, puis des phrases et enfin le texte dans son intégralité (*ibid.*). En intercompréhension, l'apprenant s'appuie donc sur ce qu'il connaît déjà de l'écrit et de l'oral (Caddéo & Jamet, 2013 : 67) et le rapproche ensuite de la langue cible.

D'une manière générale, les langues romanes partageant le même alphabet et les mêmes signes graphiques, à l'écrit la phase de perception ne comporte pas de grosses difficultés. Qu'ils soient bien interprétés ou pas, les mots seront perçus et reconnus en tant que tels (Jamet, 2015 : 119-120). En revanche, il se peut qu'à l'oral on n'arrive pas à distinguer les phonèmes et que « les mots ou les groupes de mots soient perçus comme des bruits dans un flux continu non

segmenté » (*ibid.* : 120)[51]. Par conséquent, nous supposons que les procédures *bottom up* seront plus facilement observables à l'écrit qu'à l'oral.

Enfin, il nous semble intéressant de souligner que les chercheurs se sont rendu compte que, habituellement, ce sont les sujets qui arrivent à comprendre le moins d'éléments à avoir le plus recours à ce type de procédures : ils ont plus de difficultés à faire des inférences (cf. Ch. II, 2.2.2.) à partir du contexte (*ibid.* : 124). Ceux qui en décèlent le plus, au contraire, se servent notamment des procédures *top down*.

Procédures « top down » (du haut vers le bas)

Il s'agit de procédures qui emploient les informations de haut niveau (contexte, éléments extra-linguistiques, connaissances du monde, etc.) pour récupérer celles de plus bas niveau (phrases, mots, phonèmes, etc.) (*ibid.* : 119). Elles demandent donc de formuler des hypothèses sur le sens du texte, puis des phrases, des mots et des sons à partir de ce que l'on a compris grâce à des indices ou à des connaissances plus générales et globales. On sait que l'on n'a pas besoin de tout comprendre pour saisir le sens d'un texte. Donc, si l'on n'a pas compris un mot, on s'appuiera sur d'autres indices pour le déchiffrer ou bien on le sautera : cela ne nous empêchera pas d'avoir une bonne compréhension du texte (*ibid.* : 128). Pour ce faire, souvent on constitue des réseaux et champs lexicaux qui orientent notre compréhension (Caddéo & Jamet, 2013 : 67) : par exemple, si j'ai compris que le texte parle de *parité*, je peux m'attendre à des mots comme *homme*, *femme*, *droits*, *salaire*, etc.

Cette démarche *top down* est connue en intercompréhension sous le nom de « stratégies d'approximation » que l'on met en place en faisant preuve de « généralisations et conceptualisations de plus en plus fines » dans le but de décrypter le sens du texte (Escudé & Janin, 2010 : 46) :

> **Les termes qui nous paraissent vagues et imprécis sont en fait indispensables**, car si tous les termes étaient précis et si toutes les informations étaient données sous une forme compacte et rigoureuse, suivre une conversation exigerait un effort de concentration considérable (Blanche-Benveniste, 2007, in *ibid.*).[52]

Par conséquent, l'approximation n'est pas conçue comme un frein à la compréhension, mais plutôt comme un élément « naturel, fonctionnel et provisoire de la mise à jour du sens » qui constitue une aide et une étape vers une meilleure compréhension du texte (Escudé & Janin, *ibid.*).

[51] Traduction réalisée par nos soins.
[52] Modification du format (gras).

Nous croyons alors que ces types de stratégies seront assez présents dans notre étude car ils sont à la base de tout processus d'intercompréhension : on se sert toujours de ce que l'on connaît déjà pour essayer de comprendre la nouvelle langue, que ce soit au niveau contextuel, extra-linguistique, ou autre.

2.2. Les stratégies les plus récurrentes en intercompréhension

Après avoir dressé un panorama des typologies existantes, nous allons maintenant nous focaliser sur des exemples concrets de stratégies et de comportements que nos participants pourraient adopter pour réaliser la tâche de compréhension demandée.

2.2.1. Appui sur ses connaissances préalables

Tout travail de compréhension « ne dépend […] pas seulement de la succession de mots connus et inconnus qui le composent. Elle repose également sur toutes leurs connaissances préalables, que ce soit de type culturel, social, géographique… ou langagier (étymologie des mots, richesse de la langue maternelle, autres langues vivantes connues…) » (Herrenberger, 1999, in Dervey, L. : 43-44). L'intercompréhension suppose l'immersion dans l'authentique, à savoir le contact direct avec la langue telle qu'elle est, « sans qu'il y ait eu d'apprentissage préalable » (Caddéo & Jamet, 2013 : 57). Par conséquent, les seules connaissances qui peuvent être exploitées au moment de la mise en place du processus de décodage sont les savoirs et les savoir-faire que l'on détient dans sa langue première ainsi que son bagage personnel (*ibid*.). Les connaissances auxquelles nous faisons appel peuvent être d'ordre linguistique ou non linguistique. Dans le premier cas, nous pouvons réaliser des rapprochements – grammaticaux, lexicaux, syntaxiques ou phonologiques qu'ils soient – entre notre langue source et la langue cible ; entre les langues cibles, si elles sont plusieurs ; ou encore entre la langue cible et toutes les langues qui font partie de notre répertoire verbal. De plus, étant donné que non seulement il existe un lexique « panroman » – donc commun à toutes les langues romanes (Reissner, 2008, in Rodrigues, 2012 : 3) – mais que l'on parle aussi d'un vocabulaire « international » (*ibid*., cf. Ch. I, 3.2.1.), il nous semble normal de croire que la dimension lexicale sera la première à être valorisée par nos sujets. Dans le deuxième cas, s'appuyer sur des connaissances extra-linguistiques signifie mettre à profit toutes les connaissances que nous avons sur le monde : l'actualité, l'histoire, la géographie, les sciences, la littérature, etc. Comme toute approche plurielle le veut, on valorise tout ce qui est « déjà là ». Par conséquent, ces deux cas de figurent nous permettent d'affirmer que posséder une bonne culture générale ou même connaître des

langues en dehors de celles faisant l'objet de l'étude, se révèleraient des véritables atouts pour la compréhension (Caddéo & Jamet, 2013 : 58).

2.2.2. Formuler des hypothèses pour comprendre le sens : entre transfert et inférence

Toutefois, en intercompréhension le simple appui sur des connaissances antérieures n'est pas suffisant : il faut aller plus loin. Par la comparaison, l'interprétation, la logique, nous allons formuler des hypothèses dans le but de faire des ponts entre les langues (Andrade, 2003, in Santos, 2007 : 207) et de découvrir les règles de passage qui existent entre elles. De plus, lorsque nous estimons qu'une stratégie fonctionne, il se peut qu'elle soit automatisée et donc réutilisée par la suite. Ainsi, on observe l'apparition de deux processus spécifiques au phénomène de l'intercompréhension : le *transfert* et l'*inférence*. Ceux-ci « contribuent à construire la représentation mentale du contenu du texte : le processus d'inférence agit là où le texte est *opaque*, tandis que le transfert s'active là où il existe des *transparences* » (Cortés Velásquez, 2015 : 84)[53]. Nous entendons par *opacité* le « caractère de ce qui est difficilement compréhensible, de ce qui est impénétrable ou obscur » (Dictionnaire TLFi[54]) et par *transparence* la « qualité de ce qui est facilement compréhensible, intelligible » (*ibid*.[55]) et souvent très similaire.

Le transfert

Le *transfert* est défini comme « l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant » (Cuq, 2003, in Escudé & Janin, 2010 : 44). Ce concept est fondamental en didactique des langues. On sait en effet que « derrière une langue se cache souvent une autre » et que par conséquent « avec l'apprentissage d'une langue, on prépare déjà celui d'une autre langue » (Meissner, 2009 : 1-2). Plus particulièrement, dans le cadre de l'intercompréhension entre langues proches, il s'agit alors d'un mécanisme par lequel le sujet transfère ses connaissances là où il perçoit des zones de transparence entre sa langue première (et/ou les autres langues qu'il connaît) et la ou les langues auxquelles il est confronté (Caddéo & Jamet, 2013 : 65 ; Cortés Velásquez, 2015 : 85), voire même entre celles-ci. Par conséquent, à travers cette activité réflexive l'apprenant va pouvoir jeter des ponts entre les langues, tout en sachant que chaque langue possède une logique et des spécificités qui lui sont propres (Escudé

[53] Traduction réalisée par nos soins.
[54] Dictionnaire en ligne : http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?11;s=1036177200;r=1;nat=;sol=0.
[55] Dictionnaire en ligne : http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=1036177200.

& Janin, 2010 : 45). Ainsi, ce procédé va « amener le [sujet] à construire par lui-même l'architecture de la langue nouvelle » (Conti & Grin, 2008, in *ibid.*). De plus, nous croyons que dans une tâche de compréhension, comme c'est le cas dans notre étude, le transfert s'effectue aussi à un niveau plus large : les sujets « pourront par exemple transférer les stratégies de compréhension développées » en langue maternelle et les réutiliser pour « comprendre des textes en langue étrangère » (Dervey, 2017 : 49). Des exemples pourraient être l'observation du paratexte ou la lecture des questions avant de commencer celle de texte.

Si « envisager d'aller du connu vers du moins connu par le jeu des transparences, la notion de "vrais amis", les airs de famille, etc. rend l'accessibilité à des langues nouvelles plus immédiate » (Caddéo, 2015 : 287), il ne faut pas oublier que transférer ses connaissances peut impliquer un risque de *transfert négatif*. « Lorsqu'il y a dissymétrie entre langue source et langue cible » peut se produire un transfert négatif susceptible de « gén[érer] des erreurs » (Caddéo & Jamet, 2013 : 65). Il faudra alors penser à bien exploiter tous les indices que le contexte offre pour ne pas tomber dans le piège des « faux amis ».

L'inférence

Contrairement au transfert, l'*inférence* agit lorsque l'on constate de l'opacité. Le principe de transparence n'étant plus exploitable, la compréhension se fait en mettant en lien « les informations possédées ou stockées dans la mémoire à long terme » avec les informations et les mots opaques auxquels nous sommes exposés (McKoon & Ratcliff, 1992, in Cortés Velásquez, 2015 : 84). Ces inférences se font à différents niveaux – lexical, syntaxique, sémantique, etc. (*ibid.* : 85) – et elles peuvent apparaître également au moment où l'on construit, par généralisation, des règles de passage morphosyntaxiques fondées partiellement sur la transparence. Par exemple, dans la relation entre l'italien et le français, si l'apprenant comprend que *cap**pello*** signifie *chap**eau*** et que *cas**tello*** veut dire *châ**teau***, alors il pourra supposer que *cam**mello*** correspond à *cham**eau***. Il s'agit donc d'une inférence purement morphologique qui n'est pas liée à la sémantique (Caddéo & Jamet, 2013 : 73).

De plus, les inférences peuvent s'appuyer sur la notion de *schéma*, définie comme une « structure abstraite et flexible que l'individu applique dans ses interactions avec le monde sur la base de son expérience afin de construire [du] sens » (*ibid.* : 77). C'est-à-dire que nous disposons d'une sorte de « schéma interprétatif préexistant dans notre mémoire »[56] auquel nous avons recours pour anticiper des informations, du lexique, des actes pragmatiques, etc. (*ibid.* :

[56] Caddéo & Jamet reprennent les propos de Barlett, le premier à définir la notion de *schéma*, dans les années 30.

76), ce qui rejoint l'idée de procédure *top down* (cf. Ch. II, 2.1.3.). Par exemple, face à un reportage ou à un article de presse, nous nous attendons à voir apparaître un titre, une source, un récit objectif, peut-être des citations, etc.

Il existe différentes classifications[57] des inférences. Parmi celles-ci nous en retenons une pour notre travail : les inférences qui dépendent de la *fonction* exercée. Cette typologie oppose les *inférences de liaison* – qui relient les éléments d'un même texte – des *inférences d'élaboration* – qui « consiste[nt] à récupérer des informations en mémoire à long terme, liées à la situation décrite par le texte » (Bouge & Cailliès, 2004, in Caddéo & Jamet, 2013 : 79). En fonction des données recueilles, nous essayerons donc de réutiliser cette catégorie dans notre analyse.

2.2.3. D'autres tendances

En guise de conclusion sur cette partie, nous exposons à présent très brièvement quelques-unes des observations faites par les chercheurs concernant les comportements les plus récurrents adoptés par des personnes qui se confrontent à des activités d'intercompréhension.

D'abord, on a constaté que les sujets débutants dans la nouvelle langue tendent à privilégier la dimension lexicale puisque la reconnaissance de celui-ci demande un effort cognitif moindre comparé aux rapprochements syntaxiques interlinguistiques (Blanche-Benveniste, Valli, 1997, Masperi, Degache, 1998, in Jamet, 2005 : 125). Cependant, on a tout de même observé qu'il peut y avoir une recherche spontanée de ressemblances morpho-syntaxiques lorsque les apprenants essayent d'identifier des éléments tels que le verbe, le sujet et parfois même le complément de lieu (Degache, Masperi, 1998, in *ibid*.), tout en montrant une préférence pour l'ordre SVO, en l'absence duquel ils peuvent se sentir perdus (Masperi, 1994a, Blanche-Benveniste, Valli, 1997, in *ibid*.). De plus, on s'est rendu compte que les monosyllabes grammaticaux (les articles, les prépositions et surtout – à notre sens – les connecteurs) sont parfois très difficiles à comprendre et qu'ils sont donc souvent laissés de côté (Hediard, 1997, Masperi, 1994b, Blanche-Benveniste, 1997, in *ibid*.). En ce qui concerne les connecteurs, cela serait dû à leur caractère polyfonctionnel – à savoir la capacité à acquérir des sens différents selon la position qu'ils occupent dans le discours (Sainz, 2005 : 131) – ainsi qu'à leur « signification procédurale » (Blakemore, 1987, 1989, 1996, in *ibid*. : 127). En effet, les connecteurs n'apportent aucune information supplémentaire à l'énoncé, mais ils guident le discours en facilitant les liens entre ses parties (Portolés, 1998a, in *ibid*. : 128). En outre, on a

[57] Voir les travaux de Bouge & Cailliès (2004), cités par Caddéo & Jamet (2013 : 79).

pu voir que lorsque l'on lit ou entend un mot dans la langue cible et que l'on propose un équivalent, on a tendance à maintenir les consonnes. On peut donc imaginer qu'à l'écrit le mot ***fare*** (= **f**ai**r**e) sera plus facile à comprendre que ***cosa*** (= **ch**o**s**e) (Jamet, 2005 : 121). De même, on a observé que plus le mot est long, plus on aura d'indices et plus il sera facile à comprendre (*ibid*.) et que la première syllabe apparaît comme la plus importante (Melher, 1981, in *ibid*. : 122) – notamment à l'oral – « car suite au contact avec cette première syllabe le cerveau active toute une série de mots commençant de la même manière » (Jamet, 2005 : *ibid*.)[58]. Enfin, on s'est aperçu qu'en phase de lecture les apprenants ressentent le besoin d'oraliser le texte puisque cela les aide à décoder les éléments opaques (Masperi, *à paraître*, Hédiard, 1997, Jamet, 2005 : 125).

Dans notre étude, nous chercherons alors à voir si ces tendances se produisent également chez nos participants ou s'il y a, au contraire, des écarts.

III. La question de l'âge en didactique des langues

3.1. Faut-il apprendre les langues à un âge précoce ?

Dans les recherches menées sur le processus d'acquisition/apprentissage des langues, la plupart des chercheurs s'accordent à dire que l'on a tendance à atteindre un niveau de compétence supérieur si l'apprentissage de la langue commence à un âge précoce. Toutefois, il n'est pas encore clair si cette différence est due à une « période critique » ou plutôt à d'autres facteurs plus généraux (Singleton, 2003 : 1).

3.1.2. Un « âge critique » pour l'acquisition des langues

L'une des positions majeures concernant l'acquisition des langues est que s'il est vrai que plus tôt on commence à apprendre une langue, meilleurs seront les résultats obtenus, cela serait dû à l'existence d'une période critique pendant laquelle « la sensibilité à l'input langagier est plus grande qu'à d'autres [moments] de l'existence » (Bongaerts, 2003 : 1). D'après Colombo (1982, in *ibid*. : 2), en effet, « l'organisme est plus sensible à la stimulation de l'environnement pendant une période critique qu'à d'autres moments de sa vie ». Cette période se caractérise alors par le fait qu'elle s'intéresse à un comportement particulier, qu'elle a une durée limitée avec un début et une fin prédéterminées et qu'elle constitue une sorte de limite au-delà de laquelle ce comportement ne peut plus être acquis (Singleton, 2003 : 1). D'après Lenneberg

[58] Traduction réalisée par nos soins.

(1967, in *ibid*. : 1-2), elle commencerait à l'âge de deux ans et se terminerait au moment de la puberté. Cependant, d'autres chercheurs (Ramus, Nespor & Mehler, 1999, in *ibid*. : 2) prétendent que cette phase débute quand l'on est encore un fœtus : dans l'utérus le bébé serait déjà capable de distinguer certains sons. De même, il se peut qu'il existe plusieurs degrés de sensibilité à l'input langagier pendant cette période critique. Ainsi, alors que « pour certains [auteurs], le niveau de sensibilité est constant, pour d'autres, cette sensibilité est maximale à un moment bien particulier, puis elle diminue régulièrement »[59] (Bongaerts, 2003 : 2).

Quoi qu'il en soit, tout le monde n'est pas d'accord sur quelles pourraient être les implications d'une telle période sur l'acquisition d'une langue seconde. Pour certains, l'apprentissage d'une langue en dehors de cette période empêcherait d'acquérir des compétences semblables à celles d'un natif (Scovel, 1988, in Granfeldt, 2016 : 34 ; Singleton, 2003 : *ibid*.), d'autant plus que la plasticité cérébrale diminue avec la « maturité neurologique » (Long, 1990, Patkowski, 1994, in Bongaerts, 2003 : 1). Pour d'autres, au contraire, cela implique que « l'apprentissage exigera plus d'efforts conscients qu'auparavant » (Singleton, 2003 : *ibid*. ; Lenneberg, 1967, in Granfeldt, 2016 : *ibid*.). Enfin, il y a des chercheurs qui croient qu'après cette période de maturation, l'apprentissage se fait simplement par des mécanismes différents de ceux concernés par l'acquisition de la langue première (Singleton, 2003 : *ibid*.). En tous cas, si cette période critique existait vraiment, les effets de l'âge évolueraient de la manière suivante (Bongaerts, 2003 : 2) :

1. **Les apprenants démarrant très tôt dans l'enfance devraient tous atteindre la compétence du natif** ;
2. Il existerait un déclin graduel dans la performance langagière quand approche l'âge auquel se termine la période de sensibilité plus aiguë. En d'autres termes, la corrélation entre l'âge d'acquisition et la performance langagière devrait être négative pendant cette période ;
3. On devrait trouver une discontinuité dans la performance au moment de la fin de la période de sensibilité plus intense ;
4. Pour les apprenants qui débutent après la fin de la période critique, on ne devrait plus trouver de corrélation entre l'âge d'acquisition et la compétence langagière ;
5. **Un niveau de performance analogue à celui des natifs ne devrait pas pouvoir être atteint par les apprenants au-delà de la période critique** ;
6. Il faudrait de plus s'attendre à ce que ces contraintes sur le niveau finalement atteint s'appliquent de manière universelle et, par conséquent, **les effets mentionnés ci-dessus devraient être observables pour toutes les combinaisons de L1 / L2**.[60]

[59] Bongaerts reprend ici les propos de Bornstein (1989).
[60] Modification du format (gras).

3.2.2. D'autres facteurs impliqués dans le processus d'acquisition

Cependant, certains chercheurs estiment que l'on ne peut pas défendre cette théorie à tout prix puisqu'il y a bien des facteurs autres qui agissent dans le processus d'acquisition/apprentissage d'une langue (Singleton, 1989 ; Harley & Wang, 1997, in Bongaerts, 2003 : 1). Tandis que Scovel (1988, in Singleton, 2003 : 2) affirmait que les apprenants tardifs ne pourraient jamais « se faire passer par des natifs phonologiquement »[61], Bongaerts (2003 : 7), en recueillant plusieurs études menées sur la prononciation en langue seconde, s'aperçoit que cela n'est pas toujours vrai. Il constate en effet que :

1. Un début d'**acquisition précoce ne garantit pas une prononciation de natif** ;
2. On ne constate pas toujours de discontinuité de performance à un âge donné ;
3. On observe une relation négative entre l'âge de première exposition et la compétence terminale non seulement avant mais aussi après la fin de l'hypothétique période critique ;
4. On a pu **identifier des apprenants avec une prononciation de natif malgré un début d'acquisition tardif**, i.e. après la fin des prétendus âges critiques ;
5. Chez les apprenants, **les combinaisons spécifiques de L1 et L2 jouent un rôle important sur la compétence terminale en L2**.[62]

Par conséquent, on se doute que la capacité à apprendre une nouvelle langue peut dépendre en bonne partie de l'individu (Singleton, 2003 : 4), des langues qui font partie de son répertoire verbal, ainsi que de la relation qu'il entretient avec la langue cible. L'apprentissage se fait-il en milieu homoglotte (dans un pays où cette langue est parlée) ou hétéroglotte (dans un pays où cette langue n'est pas parlée) ? A quel type de langue le sujet est-il exposé ? Comment a lieu et combien de temps dure cette exposition ? Les chercheurs ont en effet démontré que la quantité d'input disponible en langue seconde « conditionne fortement la compétence finale en langue seconde » (Bongaerts, 2003 : 7) et que si l'intensité d'utilisation de la langue seconde est supérieure à celle de la langue première, alors le niveau de compétence final sera plus élevé (*ibid.* : 7-8). Ainsi, certains spécialistes (Yeni-Komshian et al., 2000 ; Flege, 2002, in *ibid.* : 8) ont voulu mener de nouvelles études sur la prononciation en langue seconde qui ont montré que l'on ne devrait pas parler de période critique, mais plutôt d'« état de développement de la langue première »[63]. En effet, s'il y a bien des différences de compétences entre les apprenants, elles

[61] Traduction réalisée par nos soins.
[62] Modification du format (gras).
[63] « D'autres analyses menées par Flege et ses collaborateurs sur la prononciation de l'anglais L2 et de la L1 d'immigrants coréens (Yeni-Komshian et al., 2000 ; Flege, 2002) ont mis en évidence une relation entre âge d'arrivée et scores de prononciation en anglais et coréen : la prononciation anglaise des arrivants les plus jeunes (1 à 5 ans) a été jugée proche de celle des anglophones natifs et leur prononciation du coréen clairement porteuse d'accent ; de leur côté, les arrivants les plus tardifs avaient un fort accent en anglais, mais leur coréen ressemblait à celui de coréanophones monolingues. Quant aux arrivants d'âge intermédiaire, leur anglais n'atteignait pas la qualité de celui d'anglophones natifs et leur coréen était également jugé moins bon que celui de coréanophones monolingues. Un tel résultat pourrait bien suggérer que ce n'est pas l'âge d'arrivée en soi, mais plutôt le

sont dues à une construction moins solide du système phonétique en langue maternelle ou à une exposition moindre à celle-ci et non pas à leur âge.

3.2. L'âge adulte : un atout en intercompréhension ?

En partant de ces constatations, nous essayerons maintenant de voir pourquoi, au contraire, l'âge avancé pourrait être bénéfique dans un travail d'intercompréhension.

3.2.1. L'apprentissage à l'âge adulte

Certains travaux (DeKeyser, 2000 ; Harley & Hart, 1997, in Singleton, 2003 : 3) ont permis d'observer que les apprenants tardifs peuvent parfois obtenir de meilleurs résultats que les apprenants précoces car ils arrivent à mieux se servir et à s'appuyer davantage sur leur capacité d'analyse verbale et grammaticale. Il s'agit de compétences que l'on développe avec le temps et grâce à la maturation, mais qui dépendent également du développement cognitif général de l'individu (Singleton : 2003 : 3). Il a en effet été démontré que plus on vieillit, plus on devient lent et plus notre mémoire se détériore mais que « nos connaissances générales et notre maîtrise du langage s'améliorent, ainsi que la capacité à résoudre des problèmes de manière originale » (OCDE, 2007 : 228). D'un côté, le vocabulaire et les connaissances sémantiques semblent augmenter avec l'âge. D'un autre côté, on a constaté une modification au niveau des priorités assignées aux tâches et des types de stratégies employées (*ibid.* : 229).

Il se doit alors de distinguer deux types d'intelligence : l'intelligence *fluide*, qui décline vers la quarantaine, et l'intelligence *cristallisée* (Castell, 1963) qui, « en revanche, reste stable – voire augmente » avec l'âge (*ibid.* : 228). Ce serait justement cette deuxième intelligence qui, selon nous, pourrait être déterminante dans un travail de compréhension. Si « les adultes âgés dispos[ent] d'une meilleure connaissance du monde et de compétences verbales supérieures », n'auraient-ils pas plus de chances et d'outils pour comprendre une langue qu'ils n'ont jamais étudiée ?

3.2.2. Quels impacts en intercompréhension ?

Alors, en sachant qu'en intercompréhension l'apprentissage de la nouvelle langue est lié à un tas de facteurs dépendant de l'individu, on se demande si l'âge (et les connaissances qu'il comporte : état de développement de la langue maternelle, connaissances sur le monde, etc.) ne

développement relatif du système phonétique de L1 en fonction de l'âge, qui constituerait un facteur clé dans le niveau finalement atteint (voir Flege *et al.*, 1999 ; Yeni-Komshian *et al.*, 2000) » (Bongaerts, 2003 : 7).

ferait pas partie de ceux-ci. Contrairement aux travaux sur la période critique, cette approche ne se demande pas si ce facteur influe sur le développement d'une compétence plus ou moins similaire à celle d'un natif, celui-ci n'étant pas son but. L'intercompréhension cherche plutôt à savoir si l'âge peut faciliter la compréhension de langues inconnues.

Nous supposons que ce sont les adultes et non pas les enfants à avoir le plus de chances de réussir car, comme nous venons de l'expliquer, en s'appuyant sur leur bagage de connaissances et d'expériences personnelles ils auront normalement plus d'éléments, de ressources et de stratégies à exploiter pour la compréhension.

Enfin, il nous semble judicieux de rappeler que cette approche, à l'inverse des approches communicative et actionnelle, met les individus dans des conditions semblables à celles des enfants. Tout comme ces derniers sont exposés à la langue cible pendant un à deux ans avant de commencer à parler, en intercompréhension on commence toujours par la compréhension et la production n'arrive que bien plus tard, voire jamais. Cette manière de procéder aurait-elle une influence sur l'acquisition de compétences en langue seconde ? Les mécanismes utilisés pourraient-ils être rapprochés de ceux que l'on emploie dans l'apprentissage de notre langue première ? C'est une question à laquelle nous ne pourrons bien entendu pas répondre au travers de notre travail, mais qui mériterait tout de même d'être creusée.

Chapitre 3 : Présentation de l'étude

Ce chapitre est consacré à l'exposition de notre recherche. Nous expliquerons d'abord en quoi elle consiste et quels sont ses intérêts. Ensuite, en détaillant la manière dont les séances se sont déroulées, nous présenterons les supports sélectionnés ainsi que le profil des participants. Enfin, nous nous concentrerons sur le côté plus technique, en explicitant la nature de l'étude et la méthode choisie pour le recueil des données.

I. Contexte d'étude

1.1. Intérêts de la recherche

Les connaissances acquises en matière d'intercompréhension nous ont donné envie de creuser ce champ. Nous avons ainsi décidé de mener une étude nous permettant d'observer comment des locuteurs romanophones arrivent à comprendre des textes dans une autre langue latine qu'ils n'ont jamais étudiée. De quels moyens se servent-ils ? Quelles stratégies mettent-ils en place ? Il existe déjà un certain nombre de travaux portant sur les stratégies déployées en intercompréhension, l'originalité de notre recherche consiste donc en une focalisation à la fois sur l'écrit et sur l'oral. Nous cherchons plus particulièrement à voir dans quelle mesure ces stratégies diffèrent entre la compréhension de l'écrit et celle de l'oral et à étudier comment le son peut aider à mieux saisir la forme écrite et vice-versa. Les éléments linguistiques et extra-linguistiques sur lesquels les sujets s'appuient varient-ils entre le déchiffrage de l'oral et celui de l'écrit ? Quels sont les premiers éléments qui sont compris à l'oral ? Les participants font-ils des rapprochements entre la forme orale et la forme écrite utiles pour déceler les mots opaques ? De même, nous nous intéressons à ce que les apprenants-mêmes ressentent lorsqu'ils sont exposés à la nouvelle langue à l'oral plutôt qu'à l'écrit. Se sentent-ils moins à l'aise ? Ont-ils l'impression de capter moins de choses ? Ou bien, à l'inverse, ils se sentent moins contraints et peuvent émettre plus facilement des hypothèses concernant le sens du texte ? De plus, au travers de notre travail nous essayerons de voir si les types de stratégies employées en intercompréhension, orale ou écrite, divergent en fonction de l'âge et, dans ce cas, comment. Les sujets plus âgés mettent-ils en œuvre des techniques particulières par rapport aux plus jeunes ? Favorisent-elles la compréhension ? Ou bien, aucune différence significative n'est palpable ?

Pour tenter de répondre à tous ces questionnements, nous avons alors élaboré et mis en place une tâche bien précise.

1.2. Description de la tâche et des supports

Les sujets ont été amenés à lire et à écouter deux textes en italien accompagnés d'une vidéo d'une durée d'une minute environ. Ces supports ont été tirés du site Euronews.com, une chaîne d'information qui donne accès aux mêmes actualités dans différentes langues. Le premier (T1, cf. Annexe 3), daté du 2 février, traitait des manifestations contre un acte raciste ayant eu lieu en Italie lors de la campagne électorale de cette année. Le choix d'un thème d'actualité s'est fait avec l'objectif d'observer si des éventuelles connaissances du sujet pouvaient aider à saisir le sens du texte. Le deuxième (T2, cf. Annexe 4), daté du 23 février, abordait une thématique plus générale, la question de la parité entre hommes et femmes en Islande. Ainsi, nous espérions voir apparaître la notion de schéma (cf. 2.2.2.) par l'anticipation du champ lexical autour du mot *parité* (cf. 2.1.2.). Le but final de la tâche étant de comprendre au mieux chacun des textes, les participants n'avaient pas de limite de temps pour l'effectuer : ils pouvaient avoir recours à la lecture et à l'écoute autant de fois qu'ils le souhaitaient.

L'activité s'est déroulée en deux fois, avec au moins une semaine de décalage entre celles-ci de manière que les sujets oublient les mots compris dans le premier document susceptibles de réapparaître dans le deuxième (principalement les articles, les prépositions, les connecteurs, mais aussi quelques formes lexicales : verbes, substantifs, etc.). Lors de la première séance, les sujets ont commencé par la lecture du texte (T1), ensuite ils l'ont écouté et ils ont fini par regarder la vidéo. A l'inverse, lors de la deuxième séance, ils ont d'abord écouté le texte (T2), puis ils ont regardé la vidéo, en terminant par l'exercice de lecture. En décidant de ne pas soumettre la vidéo toujours à la fin, nous voulions observer si la variation de position avait un impact sur son apport.

Séance 1 – T1	**Séance 2 – T2**
1) Ecrit	1) Oral
2) Oral	2) Vidéo
3) Vidéo	3) Ecrit

En exposant les participants à un même texte sous des modalités distinctes (l'oral et l'écrit), nous voulons comprendre comment font-ils le lien entre les deux pour déchiffrer au mieux le sens de chacun des mots et du texte dans sa globalité. À noter que la première écoute suivant le décryptage de l'écrit (T1) et la première lecture après l'exercice d'écoute (T2) devaient se faire sans avoir le texte sous les yeux (T1) et sans réécouter en même temps l'enregistrement (T2). À partir de la deuxième, si souhaité, ils étaient libres d'associer l'activité d'écoute à celle de lecture. Enfin, le choix de montrer la vidéo toujours après un travail de lecture ou d'écoute du

texte s'est fait dans l'intention d'étudier si le visuel apporte des éléments ou des informations supplémentaires pouvant faciliter, confirmer ou infirmer la compréhension et dans quelle mesure.

1.3. Identité des participants

Afin que notre expérience soit valide, nous avons décidé de la réaliser auprès de quatre francophones natifs n'ayant jamais appris l'italien et ne maîtrisant aucune autre langue romane à un niveau élevé. Leurs seuls points d'appui pour effectuer la tâche donnée étaient alors le français, les autres langues faisant éventuellement partie de leur répertoire verbal et l'ensemble de connaissances personnelles sur les langues et sur le monde. Dans le but d'investiguer la question de l'âge, nous avons sélectionné des sujets appartenant à deux générations différentes tout en veillant à choisir un homme et une femme par génération, de manière à neutraliser le facteur du genre. Avant le début des séances nous leur avons demandé de remplir un questionnaire pour mieux définir leur profil (cf. Annexe 2), notamment au niveau des langues connues ou entendues au cours de leur vie. Pour garder leur anonymat, plutôt que de les présenter avec leurs initiales, nous leur attribuons des prénoms fictifs pour ce soit plus simple à retenir :

	Mathieu	**Julie**	**Stéphane**	**Agnès**
Âge	24	23	45	45
Sexe	Homme	Femme	Homme	Femme
Occupation	Etudiant	Etudiante	Maître de conférences	Assistante notaire
Niveau d'études	- Licence de Lettres Modernes - Master 1 FLES (en cours)	- Licence de Lettres Modernes - Master 1 FLES - Master 2 FLES (en cours)	- Doctorat de sciences cognitives (dont 4 ans de Linguistique)	- Maîtrise de Droit
Langues considérées comme « connues »	Français : *LM* Anglais : *bon / très bon*	Français : *LM* Anglais : *bon / très bon*	Français : *LM* Anglais : *moyen / bon*	Français : *LM* Anglais : *moyen / bon*
Contacts significatifs avec d'autres langues	Libanais : *15 jours (vacances)* Espagnol : *5 ans (école)* Latin : *1 an (licence)*	Espagnol : *5 ans (école)* Tchèque : *5 mois (stage d'enseignement)*	Allemand : *30 jours non consécutifs (stage sport)* Arabe : *15 jours (vacances)*	Espagnol : *2 ans (lycée)*

		Latin : *3 ans (collège), 1 an (licence)*	Coréen : *10 jours (travail)* Espagnol : *15 jours non consécutifs (vacances)* Flamand : *sporadiquement pendant 3 ans (travail)* Grec ancien : *5 ans (école)* Italien : *1 / 2 mois non consécutifs (vacances)* Tchèque : *15 jours (stage sport)*	
Séjours de plus d'un mois à l'étrangers	Non	République Tchèque : *5 mois*	Montréal (Canada) : *deux fois 1 an, une fois 2 ans, trois fois 2 mois*	Non

Nous constatons alors que les quatre participants possèdent un répertoire verbal similaire puisqu'ils considèrent qu'ils ne connaissent que deux langues : le français, leur langue première, et l'anglais, qu'ils ont tous les quatre appris en milieu hétéroglotte et dont ils se servent parfois pour le travail ou dans leur quotidien. Cette deuxième langue se révèlera-t-elle un atout pour la compréhension ou bien prêtera-t-elle à confusion ? Les quatre ont également eu des contacts avec une autre langue romane, l'espagnol. Les faibles connaissances restantes de langue leur serviront-elles pour mieux percevoir le sens des mots en italien ? De même, certains d'entre eux ont été confrontés au latin ou au grec pendant leur scolarité. S'apercevront-ils des liens que l'italien entretient avec ces langues et seront-ils en mesure de les exploiter ?

Bien que nous ayons veillé à ce que les apprenants maîtrisent les mêmes langues et aient un niveau d'études similaire – ce qui était essentiel pour éviter tout biais – parmi ces sujets Stéphane – qui se définit « nul en langues » – est celui qui a obtenu le plus haut niveau d'études et qui a eu le plus de contacts avec d'autres langues, dont l'italien. Ces facteurs vont-ils avoir un impact significatif dans sa compréhension des textes ?

II. Méthodologie de recherche

2.1. Conditions d'expérience

2.1.1. Questionnaires et enregistrements

Avant de commencer l'étude il a été demandé aux participants de signer un formulaire (cf. Annexe 1) qui consentait l'enregistrement des séances ainsi que le traitement des données tout en promettant l'anonymisation et la possibilité de quitter l'étude à tout moment. D'où notre volonté de ne pas les présenter avec leurs vrais noms. Dans un second temps, nous l'avons vu, ils ont été amenés à remplir un questionnaire de données personnelles permettant à l'enquêteur de mieux définir leur profil. Cette étape était fondamentale pour s'assurer que l'italien n'ait nullement été étudié auparavant et que les écarts entre les parcours des sujets ne soient pas trop importants.

Après avoir écouté et lu chacun des textes, ils devaient répondre – dans leur langue source – à un bref questionnaire (cf. Annexe 3 ; Annexe 4) testant la compréhension globale du texte. Celui-ci se composait de quatre questions pointant les informations principales à retenir. Afin de ne pas créer un biais au niveau des stratégies déployées spontanément par les sujets, nous avons décidé de leur laisser le choix de le lire au moment leur paraissant le plus opportun. Que ce soit dans un exercice de compréhension en langue maternelle ou étrangère, souvent les questionnaires guident l'apprenant dans l'interprétation du texte en lui apportant quelques éléments de réponse. Nous verrons donc dans notre travail comment nos participants s'en servent.

Après la fin des séances, chacun des participants a également répondu à un questionnaire (cf. Annexe 5) réflexif sur le travail effectué. Il était divisé en trois parties. Les deux premières portaient d'un côté sur l'influence que le parcours personnel peut avoir sur le travail de compréhension, d'un autre côté sur l'importance du français comme langue de départ ainsi que sur les liens entre l'oral et l'écrit. La troisième, quant à elle, était orientée sur l'approche-même d'intercompréhension, ses intérêts et ses implications en tant que méthode pour l'apprentissage des langues. Ce questionnaire vient donc aider l'enquêteur à analyser les données et à valider ou infirmer ses hypothèses, mais lui permet également de montrer la vision et les retours que les sujets peuvent avoir sur une expérience de ce type. Comment l'approche intercompréhensive est-elle perçue par les personnes qui l'expérimentent ? Intégrer leur point de vue nous semble en effet essentiel pour l'avenir de cette approche puisque ce n'est que suite à des retours qu'elle pourra être améliorée et adaptée pour entrer dans les programmes scolaires.

2.1.2. Observation participante

L'*observation participante* est une approche née en ethnologie et, d'une manière générale, elle « implique de la part du chercheur une immersion totale dans son terrain, pour tenter d'en saisir toutes les subtilités » ce qui lui permet de « comprendre certains mécanismes difficilement décryptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité ». Cependant, le risque d'une telle approche est de biaiser les données « en manqu[ant] de recul et perd[ant] [ainsi] en objectivité » (Soulé, 2007 : 128). Par conséquent, dans notre travail nous avons adopté cette méthode, mais pas dans son intégralité, en restant le plus neutre et distant possible. Nous avons en effet fait preuve d'une observation active en intervenant pour guider et resituer les participants là où ils étaient perdus, pour les ramener sur des mots qu'ils avaient laissés de côté, pour faire en sorte qu'ils explicitent des stratégies de compréhension non évoquées, ou encore pour les encourager à pousser leurs réflexions et hypothèses plus loin. Jamais nous ne leur avons apporté aucun élément de réponse. La raison pour laquelle nous avons décidé d'intervenir était de nous assurer que tous les éléments de chacun des textes soient analysés et d'éviter que les sujets délaissent les mots opaques ou les phrases complexes sans avoir pris le temps d'y réfléchir. Le recours à cette méthode a été fondamental surtout avec Agnès, qui ne croyait pas beaucoup en elle-même et qui a failli arrêter la séance à plusieurs reprises par impatience et désespoir. Grâce à notre intervention, elle a réussi à trouver la force ne pas abandonner et de tout faire pour aller au bout de ses réflexions.

Nous considérons donc que l'observation participante peut être un réel bénéfice pour ce type d'étude, sans représenter forcément un biais.

2.2. Type d'approche et méthode de recueil de données

Nous estimons que le choix de la méthode pour le recueil des données est déterminant pour le bon déroulement de la recherche ainsi que pour un traitement efficace de ces données. Notre étude portant sur quatre sujets – et étant donc qualitative – nous avons pu nous servir du *Think Aloud Protocol* (cf. Ch. 3, 2.2.2.), qui demande un grand travail de transcription.

2.2.1. Approche qualitative

Pour un travail comme le nôtre il n'était pas simple d'adopter une approche quantitative. Le grand nombre de variables liées à l'individu desquelles peut dépendre la compréhension rendent difficiles les généralisations et demandent de trouver des sujets avec un parcours et un profil très semblables, ce qui n'est pas évident. De plus, faire du quantitatif exige un très gros

travail pour une seule personne, ce qui fait que souvent les chercheurs mènent plusieurs études de cas chacun de son côté avec son propre public – tout en appliquant la même méthodologie – pour ensuite pouvoir tirer des conclusions générales. On comprend alors que l'étude quantitative ne peut se faire que suite à une série d'études qualitatives. Rappelons donc ce que l'on entend par recherche qualitative :

> Par différence avec l'analyse quantitative, l'analyse qualitative se définit comme : « *l'analyse qui détermine la nature des éléments composant un corps sans tenir compte de leurs proportions* ». On est face à un corps, comme l'air. On cherche à identifier les éléments qui le composent. L'analyse qualitative montre qu'il s'agit d'oxygène, d'azote, de quelques gaz rares, de vapeur d'eau et de dioxyde de carbone. L'analyse quantitative montrera ensuite qu'il y a en fait 78% d'azote pour 21% d'oxygène. Dans cette opposition, il y a l'idée que **l'analyse qualitative précède l'analyse quantitative**, et qu'elle la domine en importance : **la tâche difficile et noble consiste à identifier les éléments dont un corps est composé et, une fois cette tâche réalisée, l'analyse quantitative apparaît plus simple** (Dumez, 2011 : 47-48).[64]

Comme nous pouvons le voir, ces deux approches ne s'opposent pas : elles exigent et recherchent des éléments différents, mais elles se complètent. Par conséquent, nous avons décidé de mener une recherche d'ordre qualitatif à travers laquelle nous voulons, d'un côté, contribuer à ce qui a déjà été fait sur les types de stratégies employées en intercompréhension et, d'un autre côté, apporter des réflexions nouvelles en abordant ce thème d'un point de vue un peu différent. Ainsi, nous espérons qu'à notre étude s'en poursuivront d'autres du même type, de sorte qu'un jour on puisse formuler quelques généralisations, notamment à propos du rôle et des implications du facteur de l'âge.

2.2.2. Transposition à l'oral et Think Aloud Protocol

Outre le questionnaire que nous avons mentionné, la preuve de la compréhension de chacun des documents se faisait par sa transposition plus ou moins littérale dans la langue source des participants. Par *transposition* nous entendons l'adaptation et le transfert du contenu d'un texte dans une forme différente (Dictionnaire TLFi[65]), dans notre cas le français.

De plus, pour que nous puissions déceler quels mécanismes les sujets déployaient pour interpréter et saisir le sens de ce qu'ils voyaient à l'écrit ou qu'ils percevaient à l'oral, nous leur avons demandé d'exprimer oralement ce qu'ils arrivaient à comprendre et pourquoi. Il s'agissait d'expliciter tout raisonnement et stratégie mis en place pour déchiffrer le texte, de manière à la

[64] Modification du format (gras).
[65] Dictionnaire en ligne : http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=1153154370.

fois globale et détaillée. Pour ce faire, nous avons donc eu recours à la méthode *Thinking Aloud Protocol*, « la pensée à voix haute ». Il s'agit d'une démarche qui consiste à demander aux sujets d'extérioriser leurs pensées à voix haute pendant qu'ils réalisent une certaine tâche, ce qui, en principe, ne gêne pas l'élaboration de réflexions puisque le sujet résout les problèmes automatiquement en même temps qu'il parle (Van Someren, *et al*., 1994 : 26). Par conséquent, nous avons encouragé les participants à mettre en voix toute réaction spontanée susceptible d'émerger durant l'écoute, la lecture ou le visionnage des documents, d'où l'importance d'enregistrer les séances dans leur intégralité. Toutefois, le sujet ne verbalise pas toujours toutes ses pensées, cette méthode peut donc ne pas être toujours suffisante (*ibid*.). C'est pourquoi l'enquêteur devait être présent lors des séances pour revenir sur certains passages non expliqués, ce qui ne fait qu'ajouter foi à notre choix de passer par l'observation participante.

Après avoir posé les bases méthodologiques – public, type de support, déroulement des séances, méthode de recueil des données – pour la mise en œuvre de notre expérience, nous allons maintenant nous focaliser sur les résultats obtenus.

Chapitre 4 : Analyse des données et discussion

A travers ce dernier chapitre nous allons exposer et analyser les données recueillies pour pouvoir ensuite présenter des réflexions plus générales dans la discussion. D'abord, nous nous focaliserons sur les stratégies employées – aussi bien à l'écrit qu'à l'oral – là où les sujets ont constaté des zones de transparence ou d'opacité entre le français et l'italien. Ensuite, nous distinguerons celles qui sont typiques de la lecture de celles qui caractérisent l'activité d'écoute et nous verrons quel est le rapport entre ces deux activités.

I. Transparence ou opacité : des stratégies transversales

Dans le but de déchiffrer le sens de chacun des textes, que ce soit dans leur globalité ou plus dans le détail – phrase par phrase, mot par mot –, les sujets ont mis en place des stratégies plus ou moins performantes s'appuyant sur leurs connaissances préalables ainsi que sur les éléments et indices présents dans les documents (dans chacune des trois modalités : oral, écrit, vidéo).

1.1. Mettre à profit ses connaissances préalables

Nous possédons tous un bagage de connaissances et d'expériences considérable composé de tout ce que nous avons vécu ou appris dans notre vie. Il s'agit d'une véritable ressource à laquelle nous faisons appel dans toute situation nous demandant de résoudre un problème donné. Il est donc évident que dans la tentative de comprendre une langue que nous n'avons jamais étudiée nous allons mobiliser toutes nos connaissances préalables, linguistiques et non.

Nous allons donc observer ici comment les sujets ont exploité ce potentiel, en établissant des liens non seulement avec leur langue source et les autres langues appartenant à leur répertoire verbal, mais aussi en faisant valoir leurs connaissances de culture générale.

1.1.1. Le *transfert* : de la langue source à la langue cible

Nous l'avons expliqué plus tôt : le transfert linguistique s'opère lorsque l'on constate une zone de transparence entre les systèmes linguistiques.

Transferts lexicaux

L'italien et le français sont deux systèmes très proches. Etant deux variantes d'une même langue de base, le latin, en effet, ce sont des langues à fort degré de transparence, notamment en ce qui concerne la dimension lexicale (cf. Ch. 1, 3.2.1.). Dans notre étude, nous avons pu

constater cette transparence par la manière dont les participants ont reconnu et traduit de manière très naturelle et spontanée des mots et des passages qu'ils voyaient ou entendaient pour la première fois. Certaines phrases paraissaient d'une telle évidence que les quatre participants en ont donné une traduction littérale directe et rapide et semblaient très conscients du fait que cela soit dû à la ressemblance avec leur langue maternelle :

Una manifestazione contro la violenza, il fascismo e il razzismo	Donc c'est une manifestation contre la violence, le fascisme et le racisme. (Stéphane, Texte 1)
	Donc là je pense que c'est assez **transparent par rapport au français**. **Clairement**, c'est par rapport au français que je traduis comme ça. (Julie, Texte 1)
Alla manifestazione – in piena campagna elettorale –	'La manifestation' ou 'à la manifestation', en pleine campagne électorale. Donc là c'est aussi **transparent** et [inpjiena] je le traduis 'en pleine' parce qu'**on a cette phrase aussi en français 'en pleine campagne électorale'** qui est un peu comme une **collocation**, quelque chose d'assez cliché, donc c'est pour ça que je traduis comme ça. (Julie, Texte 1)

De plus, le deuxième exemple montre que la compréhension peut être facilitée également par le fait que ces langues conservent parfois les mêmes expressions ou associations de mots, comme dans le cas de '*en pleine campagne électorale*'.

Il nous semble judicieux de souligner que parfois ces transferts ne sont pas tout à fait précis mais qu'ils peuvent tout de même fonctionner si le sens reste proche et que le contexte le permet. C'est le cas du mot '*risposta*' [rispɔsta] (= réponse) qui a été systématiquement traduit par '*riposte*' [ʁipɔst], bien plus similaire d'un point de vue orthographique (mêmes consonnes et mêmes voyelles, à l'exception du *a* qui est remplacé par un *e*) et phonologique (phonèmes identiques ou similaires – /r/ face à /ʁ/ – à l'exception de /a/). La 'riposte' étant une « action qui **répond**[66] sur-le-champ et vivement à une attaque » (Dictionnaire Larousse[67]), cette traduction s'adaptait très bien au contexte :

È la risposta al raid compiuto da Luca Traini	Donc c'est une riposte à quelque chose qui a été fait par [lukatʁeni]. […] Ben **pour moi c'est le même qu'en français**, je l'ai traduit le même qu'en français, c'est **un raid.** Donc c'est une **action, ici une action violente faite par [lukatʁeni]**. Donc **en plus ils disent qu'il a fait un geste fou** [*14*]. Donc je le comprends comme ça. (Stéphane, Texte 1)
	Alors, et la riposte du raid de contre non je sais pas. **Et la riposte et la réponse, la riposte ouais**, du raid [compjuto] ouais je ne sais pas, du raid de [lykatʁeni]. [lykatʁeni] c'est sûrement un lieu ou le nom d'un groupe de forces publiques ou pas publiques, mais… (Agnès, Texte 1)

[66] Modification typographique (gras).
[67] Dictionnaire en ligne : http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/riposte/69528?q=riposte#68776.

A noter qu'en réfléchissant à la traduction de ce terme, Agnès a employé spontanément le mot 'réponse'. Ces deux mots sont liés par une de relation d'hypéronymie : 'réponse' inclue en partie le sens de 'riposte', une 'riposte' étant effectivement une 'réponse' à quelque chose. Par conséquent, le transfert a fonctionné.

Transferts morphologiques

Les transferts ne se sont pas faits uniquement au niveau lexical. Julie a fait preuve d'une forte conscience métalinguistique en reconnaissant certains éléments de l'italien par leur aspect morphologique. Par exemple, elle a réussi à repérer le temps verbal du passé par sa forme, très proche de celle du français (auxiliaire + participe passé) :

Ha ferito	[afeʁito] **la forme je la reconnais, c'est du passé composé je pense, ou du passé en tout cas**, mais [feʁito] je serais incapable de dire ce que ça veut dire comme verbe. Je sais que c'est le verbe mais je ne saurais pas dire quel est le sens du verbe. (Julie, Texte 1)
Sono diventate	Si, j'ai reconnu aussi [sonna] ou [sono] [divinɑ̃ta] ou quelque chose comme ça, à un moment, quand elle parle de l'école ou d'un programme obligatoire. **J'ai l'impression que c'est 'sont' ou 'est' devenu. Peut-être la forme du passé du verbe 'devenir'.** Peut-être **'sont devenus obligatoires' ou 'est devenu obligatoire'**, quelque chose comme ça, 'le programme est devenu obligatoire' (Julie, Texte 2).

Ou encore, elle a reconnu le suffixe *–issime* – existant en français bien que peu utilisé – et l'a associé à l'emploi de l'adverbe 'très' pour marquer une valeur superlative :

Famosissima	[famosisima] **je sais que [isima] c'est intensifier**, fin je l'impression, **donc 'très connue' je dirais**. (Julie, Texte 2)

Lorsqu'ils ont reconnu ces formes, les autres sujets n'ont pas montré la même prise de distance ou en tout cas la même réflexion métalinguistique que Julie. Cela s'expliquerait – du moins en partie – par son parcours d'études et son expérience dans la didactique des langues :

> Je pense qu'une grande part de ma compréhension venait de mes interprétations. Au cours de mes études de **Lettres Modernes nous sommes confrontés à l'interprétations, plus abstraite, des textes, je pense que cela m'a aidé dans mes hypothèses au cours de l'expérience**. De plus par mes **études de FLE**, j'ai étudié la **didactique** des langues et assisté à plusieurs cours de **linguistique**, **ce qui m'aide grandement face à une langue inconnue notamment dans la découpe des mots et leur morphologie** (Julie, Questionnaire final).

Transferts pragmatiques et sociolinguistiques

Les langues et cultures possèdent des codes qui leur sont propres (cf. Ch. 1, 3.2.4.) et qu'elles emploient selon les situations. D'après les retours et les commentaires des participants à l'étude, le français et l'italien semblent partager des mêmes règles concernant la structure d'un article (titre, source, etc.) :

– conclude l'inviato di Euronews, Michele Carlino –	Donc ça c'est l'invité d'Euronews, [miʃɛlkaʁlino] qui conclut. **Donc ça c'est assez clair**, ça ressemble au français. Et **c'est comme ça aussi qu'on cite les personnes dans les articles en français, 'conclut l'invité d'Euronews, [miʃɛlkaʁlino], par exemple.** Ça ressemble à la structure de phrase qu'on peut trouver en français dans un article. (Julie, Texte 1)

Comme l'a souligné Julie, dans un article – à l'écrit – le journaliste est mentionné de la même manière qu'en français, ce qui en facilite le repérage et la compréhension.

Transferts phonologiques

Les transferts au niveau de la prononciation ont été très peu mis en avant dans les discours des sujets, probablement car la transparence phonologique apparaît comme la moins évidente entre ces deux langues (cf. Ch. 1, 3.2.2.). De plus, ils semblent être rarement partagés par tous les participants. Par exemple, la seule à voir une claire ressemblance entre le mot '*giornata*' [dʒornata] et le mot '*journée*' [ʒuʁne] a été Agnès. Contrairement à Julie et Mathieu[68] – pour qui ce mot est resté opaque – Agnès y voyait une transparence évidente :

> **Ben parce que ça ressemble au français. [dʒjɔʁnata]** […] Alors c'est peut-être pas la traduction exacte d'une journée, mais je suppose que si (Agnès, Texte 1).

Nous supposons qu'en prononçant '*gio-*' comme [dʒjɔ] elle a retrouvé le phonème /ʒ/ présent dans l'équivalent français, ce qui lui a permis d'effectuer ce transfert. Ainsi, elle a pu l'associer aux consonnes *r* et *n*, et a proposé le terme 'journée' comme traduction. Nous croyons donc que cet exemple ne correspond pas à une transparence purement phonologique, mais qu'il s'agit aussi d'une association oral-écrit (cf. Ch. 3, 2.3.).

1.1.2. Le recours à d'autres langues

Toutefois, ces transferts ne se font pas toujours à partir de la langue première du sujet. Ils s'opèrent aussi en faisant appel à d'autres langues appartenant à son répertoire verbal ou avec

[68] Nous préférons ne pas avancer de suppositions concernant Stéphane puisqu'il comprend ce mot, mais nous n'avons pas de preuve de ce qui l'amène à cette conclusion. Cela pourrait en effet être dû au contexte.

lesquelles la personne a pu entrer en contact. Dans le cas de nos participants, ceci s'est fait essentiellement au niveau lexical.

Grâce à l'anglais, ils ont compris le mot '*staff*', un emprunt que l'italien a fait à cette langue :

> **[staf] c'est un anglicisme**, donc c'est 'les gens qui travaillent' (Julie, Texte 2)
>
> […] **staff c'est comme le mot anglais qui veut dire 'l'équipe'**, ceux qui travaillent dans cette entreprise […] (Mathieu, Texte 2)
>
> Après 'staff', et 'staff' c'est pas tellement un mot italien… C'est anglais ! (Stéphane, Texte 2)

Ensuite, leurs connaissances ou contacts avec la langue espagnole leur ont permis de reconnaître certains mots comme '*però*' [pero'] (*pero* [pero] en espagnol = mais), '*sempre*' [sɛmpre] (*siempre* [sjempre] en espagnol = toujours) ou '*con*' [kon] (*con* [kon] en espagnol = avec) :

Però	Bah **comme j'ai quelques bases d'espagnol ça veut dire 'mais'**, est-ce que **ça veut dire la même chose en italien j'en ai aucune idée**. (Mathieu, Texte 1)
	[peʁo], 'mais', 'pourtant', 'mais'. Ben je sais pas [peʁo] **peut-être parce que ça me fait penser à l'espagnol**, j'en sais rien. Je sais pas. (Agnès, Texte 1)
Sempre	[sɛmpRe] ça m'énerve parce que je pense connaître ce mot mais je serais incapable de dire ce que c'est. **J'ai l'impression que ça ressemble à [sjɛmpʁe] en espagnol**. Après, **c'est peut-être un petit mot, un connecteur logique j'ai l'impression**. (Julie, Texte 1)
	Ben pour moi c'est de l'espagnol. Le [astasjɛmpʁe] là, mais je sais pas ce que ça veut dire. J'écoute les chansons sans les comprendre […] Euh non [sɛmpRe] je sais pas. Mais pour moi c'est de l'espagnol. **Alors après c'est peut-être le même mot en italien ou vous avez partagé peut-être les amis**, mais pour moi c'est ça. (Stéphane, Texte 1)
Con	**[kɔn] c'est 'avec' je pense. Parce qu'en espagnol c'est 'avec'**, donc ça c'est plutôt à cause de l'espagnol. (Julie, Texte 1)

Bien qu'ils n'en aient pas toujours saisi le sens, ils ont été capables de faire appel à ce qu'ils ont entendu – dans des chansons par exemple (« j'écoute les chansons sans les comprendre » Stéphane, Texte 1) – ou appris auparavant (« comme j'ai quelques bases d'espagnol » Mathieu, Texte 1) pour émettre des hypothèses sur leur signification ou fonction (« c'est peut-être un petit mot, un connecteur logique j'ai l'impression » Julie, Texte 1).

De même, Julie s'est servie de ses faibles connaissances en tchèque pour interpréter les mots '*sabato*' [sabato] (= samedi) et '*né*' (= ni) :

Sabato	Euh [sabato] **ça ressemble à un jour de la semaine**. Et ça c'est parce que **en tchèque ça se dit comme ça aussi**. Mais après je sais pas, comme il y a pas

	de lien avec le tchèque, mais je crois que **[sabata] ou [sabosa] je sais plus on dit pour 'dimanche' ou 'samedi'**. Fin je sais que c'est un jour de la semaine. Donc ça ressemble, ça m'a fait penser à ça direct. (Julie, Texte 1)
Non hanno né colore né provenienza	[nɔnanone], [ne] c'est peut-être 'non'. [nɔn] c'est 'non'. **[ne] en tchèque c'est 'non' aussi donc ça me fait penser aussi un peu à ça**. 'Ni' peut-être ? 'Ni de la couleur ni de la provenance' ? Donc je pense que c'est ça. (Julie, Texte 1)

Enfin, après la fin de la deuxième séance Agnès a avoué que si elle s'était appuyée sur ses souvenirs de latin, elle aurait peut-être réussi à comprendre plus de choses, du moins à l'écrit :

> C'est vrai que j'ai pas assez pris le temps de décomposer les mots. **Avec mes connaissances en latin il y a de nombreux mots que j'aurais pu arriver à comprendre**. Donc la décomposition à l'écrit de chaque mot pour connaître les racines est indispensable. **Pour les langues latines, quand tu connais le latin ben tu décomposes et tu retrouves la racine commune du mot à travers les différentes langues et tu peux y arriver quoi, tu peux y arriver plus ou moins, mais ça doit être une aide précieuse quoi** […] (Agnès, Texte 2).

Les stratégies de transfert linguistique que nous venons d'énoncer et exemplifier sont donc très présentes dans le travail de nos sujets et, selon la typologie de O'Malley & Chamot (1990) (cf. Ch. 2, 2.1.2.), elles peuvent être qualifiées de *stratégies cognitives* puisque nous y retrouvons de la traduction et le recours aux connaissances préalables.

1.1.3. L'*inférence d'élaboration*

S'appuyer sur ses connaissances préalables ne veut pas toujours dire mettre en place des transferts. S'il n'y a pas de ressemblance – orthographique ou phonologique qu'elle soit – entre les langues, on a recours aux inférences. Celles-ci sont dites, nous le rappelons, *inférences d'élaboration*, lorsque l'on fait des associations avec des informations stockées dans notre mémoire.

Stéphane semble posséder une culture générale plus riche par rapport aux autres sujets car c'est celui qui a eu le plus recours à ces stratégies :

Un gruppo di antifascisti veneti	[veneti] ben **j'hésitais entre Venise, ben la province de Venise** et le verbe 'venir'. Mais c'est là au début où j'ai compris en disait c'était 'il y a 150 manifestations'. Donc après j'ai fait un espèce de XXX, mais comme après c'était pas 150 manifestations je suis pas sûr du tout de moi. **Donc j'ai l'impression qu'il y a un groupe d'antifascistes qui est venu exprès pour cette manifestation, mais je pense que j'invente beaucoup !** (Stéphane, Texte 1)
È la risposta al raid compiuto da Luca Traini che sabato	Donc vu que c'est une manifestation contre le fascisme et le racisme, je suppose qu'il y a eu [lykatʁeni] qui a attaqué six immigrés. Mais pourquoi lui il a fait ça contre les immigrés ? **J'ai l'impression qu'il y a l'homicide**

scorso ha ferito 6 immigrati dopo l'omicidio di Pamela Mastropietro	**d'une [pamelamastʁopjetʁo]**, voilà ce que je comprends **et donc lui pour se venger il a attaqué six immigrés, en associant tous les immigrés aux personnes qui ont attaqué cette personne-là**. (Stéphane, Texte 1) Oui en partie, car le **document sur les manifestations traitait d'une actualité à propos de laquelle j'avais lu un ou deux articles**. (Stéphane, Questionnaire final).
Donne	**[done] c'est femmes, une chanson italienne…** Non c'est pas ça [donadonadona], je sais plus quoi ? (Stéphane, Texte 2)
Bambino	[*Pourquoi vous comprenez ce mot ?*] Ben déjà il y a 'bambin' en français, qui a la même racine, **et en plus il y a des chansons de je sais plus qui non ? Ma femme me fait écouter les chansons italiennes pourries des années 60 et 70**. Ah et ben tiens**, il y a un mois il y a un truc sur Arte sur toute la musique populaire italienne**, mais populaire au sens celle qui passe à la télé sur style TF1 **et les chansons étaient traduites ! Et j'ai appris plein de trucs. Bon que j'ai oubliés mais si j'entends la chanson je pourrais traduire derrière**. (Stéphane, Texte 2)

En ce qui concerne le premier exemple, il a été le seul à proposer un rapprochement entre 'veneti' et 'Venise', tandis que les autres l'ont associé directement au verbe 'venir'. Par conséquent, nous supposons qu'à un moment donné il a dû savoir que l'équivalent de 'Vénétie' était 'Veneto'. Cette connaissance semble donc encore ancrée dans sa mémoire mais – par le discours à nos yeux un peu confus qu'il tient – nous croyons que le contexte l'a déstabilisé.

En revanche, il paraît plus sûr de lui quand il s'agit de comprendre la phrase qui est à la base du sens du texte entier. Comme nous l'avions espéré en sélectionnant un document relatant un fait d'hiver récent, Stéphane s'est appuyé sur les connaissances qu'il avait du sujet pour déchiffrer un passage syntaxiquement complexe dont l'interprétation n'était pas évidente : une forme passive, une relative et trois agents possibles (Luca Traini, les six immigrés et Pamela Mastropietro). Pour avoir plus de chances de bien comprendre cette phrase il était utile de savoir que l'homicide de Pamela Mastropietro n'avait pas été commis par Luca Traini et que son acte était une sorte de vengeance.

De plus, le troisième exemple montre que Stéphane[69] a réussi à traduire très vite le mot '*donne*' [donne] (= femmes) et on découvre que cela est probablement lié au fait qu'il a été exposé à beaucoup de chansons italiennes à travers lesquelles il a acquis de manière plutôt passive un certain nombre de mots.

[69] Mathieu arrive à la même traduction, mais en passant par le mot *primadonna* : « **Peut-être grâce à la culture générale, j'ai compris […] le mot 'donna' dérivant du terme d'opéra 'primadonna', ce qui m'a permis de comprendre le mot 'femme' ».** (Mathieu, Questionnaire final).

Nous avons en effet remarqué que ces connaissances préalables dont les sujets disposent peuvent être plus ou moins conscientes. Par exemple, Mathieu a été le seul à comprendre – sans savoir exactement pourquoi ou comment – le mot '*paga*' [paga] (= la paye), employé dans un contexte paraissant obscur et complexe pour tous les autres participants[70] :

Una scelta che paga, come sottolinea l'AD Aevarsson.

Et la dernière phrase j'ai beaucoup de mal. Alors 'AD Aevarsson', est-ce que c'est quelque chose comme une entreprise de sondage ? Donc les mots rapportés ça serait quelque chose rapporté de AD Aevarsson qui serait peut-être une entreprise de sondage ou quelque chose comme ça. **Mais le début de la phrase… [paga] c'est la paye ! [paga] c'est la paye alors…** Ouais donc après la virgule [sotolinea] ça doit être 'souligner', donc comme le souligne cette entreprise, AD Aevarsson je sais pas ce que c'est. Donc comme le souligne hum hum. **Et donc la première partie de cette phrase-là, 'quelque chose qui paye' ? Donc quelque chose qui paye ça veut dire que ça marche ! Donc qu'est-ce qui marche ? Ce serait justement d'avoir appliqué cette parité de traitement dans l'entreprise.** Et, si j'ai bien compris la deuxième phrase, avec peut-être une majorité de dirigeants qui sont des femmes, ce serait… **Alors [skɛlta] j'arrive pas à comprendre le mot, mais ce serait une option, une idée, un choix qui aurait fonctionné**. […] **[paga]** je crois que là c'est connaissance personnelle**. [*Tu penses l'avoir entendu quelque part ?*] Il me semble que oui parce que sinon** j'ai pas de stratégie pour comprendre ça**, à part que c'est oui d'une connaissance personnelle peut-être.**
(Mathieu, Texte 2)

Enfin, il faut avouer qu'il est parfois difficile de faire une distinction entre inférence et transfert puisque les connaissances sur lesquelles nos sujets s'appuient se trouvent parfois à mi-chemin entre le linguistique et le culturel :

> Ça me parlerait par rapport à – mais je vois pas du tout le rapport dans le contexte si j'ai compris le début – [*sabato*] **ça me parlerait par rapport à un jour férié**, un jour… Fin par rapport **au Shabatt** tu vois, **je fais le lien avec ça** (Agnès, Texte 1).

> Ça pourrait parce que [**sabat] ça ressemble à [ʃabat] et on sait que le samedi c'est le jour du Shabatt**. Donc ça pourrait être samedi (Julie, Texte 1).

Ici, pour comprendre le mot '*sabato*', Agnès et Julie se sont rappelées que dans la tradition juive le jour du repos est le samedi, qui se dit 'Shabatt' [ʃabat] et qui ressemble à [sabato] d'un point de vue orthographique et phonétique. Pouvons-nous alors affirmer qu'il peut y avoir un lien entre ces deux stratégies et que celles-ci peuvent être utilisées simultanément ?

Ces techniques relèvent encore une fois des *stratégies* dites *cognitives* – la formulation d'hypothèses et l'inférence à partir de ses connaissances préalables en faisant partie – et sont systématiquement employées par les participants.

[70] Personne d'autre n'arrive à saisir le sens de ce passage.

1.2. S'appuyer sur les éléments du texte

Lorsque les transferts linguistiques et les connaissances préalables ne suffisent pas, il faut s'appuyer sur tous les éléments que le texte nous offre et être capable de faire des liens entre ceux-ci. On met ainsi en place des *inférences* dites *de liaison*. Nous distinguons ici celles qui mènent à la découverte de mécanismes propres à la langue cible de celles qui permettent de faire des liens logiques entre les différentes parties d'un texte afin d'en saisir le sens global ou de déceler des mots opaques.

1.2.1. L'*inférence de liaison* linguistique : vers la découverte de règles

Le côté surprenant de l'intercompréhension est qu'elle permet de formuler des hypothèses sur le fonctionnement des langues à partir d'un travail d'observation, ce qui rejoint la notion d'approche inductive qui, en didactique des langues, consiste à laisser découvrir aux apprenants les règles par eux-mêmes.

En identifiant l'apparition d'un même mot sous différentes formes, nos sujets ont en effet réussi à comprendre comment se forme le pluriel en italien, comment on distingue le masculin du féminin, et certains ont même été en mesure d'aller plus loin en comprenant quelque peu le système des déterminants et des prépositions.

Singulier/pluriel

La parità dei diritti […] Uomini e donne hanno diritto	Ah c'est le même [*en parlant du mot 'diritti'*] ? Ben si **ça fait le singulier et le pluriel**. (Stéphane, Texte 2)
Uomini e donne hanno diritto a 3 mesi di congedo parentale ciascuno per ogni bambino	Donc ouais trois mois de congé parental pour un enfant, il me semble. Fin, à un enfant ou… **Oui parce que c'est 'bambino' avec un 'o' donc c'est le singulier**. Donc il me semble que c'est trois mois pour un enfant […]. (Mathieu, Texte 2)
Benvenuti in Islanda, l'isola della parità tra sessi	Bienvenue en Islande, l'île de la parité, euh… Ah sûrement 'sexes', l'île de la parité des sexes. **Vu que c'est en 'i' et donc c'est la forme du pluriel**, oui ça doit être ça. (Mathieu, Texte 2)
Hanno preso parte 30000 persone, in maggioranza giovani	[…] donc je pense que ça parle d'individus ou de personnes. **Et [dʒovani] c'est au pluriel, donc c'est forcément plusieurs personnes**. (Julie, Texte 1)
Questo paese deve fare i conti con numerosi casi di violenze sulle donne	**Ah oui donc du coup ça serait le pluriel. [done] serait le pluriel de [dona]**, donc si [dona] c'est femme, 'des cas de violence envers les femmes ? (Mathieu, Texte 2)

Les quatre premiers exemples montrent l'identification de la règle générale de formation du pluriel masculin : *–o* > *–i*. Le dernier, celle du pluriel féminin : *–a* > *–e*. Ces constatations n'ont

pas été systématiques mais elles sont apparues à plusieurs reprises chez tous les sujets, à l'exception d'Agnès. Mathieu a même réussi à déceler une forme irrégulière du pluriel : '*uomo*' [womo] (= homme) qui devient '*uomini*' [womini] (= hommes).

> **Alors, [womini], [womini] et [done]. Ah, donc là ça serait la forme plurielle de [womo], que j'avais traduit par 'homme'.** Ce qui serait donc 'les hommes et les femmes'[…] (Mathieu, Texte 2).

Masculin/féminin

La différence entre le masculin et le féminin a été consciemment perçue uniquement par Julie, qui face au mot '*Hanna*' [anna] (le prénom de l'interviewée) en début de phrase, l'a confondu avec une forme féminine de '*hanno*' [anno] (= ils ont), vu précédemment :

Hanna è stata la prima a proporle circa 10 anni fa	[…] [ana] c'est un prénom peut-être ! Ah je pense que [ana] c'est un prénom. **Mais comme vous avez [ano] aussi qui s'écrit pareil mais avec un 'o' j'ai cru que c'était une forme féminine** [*rires*], donc [ana] c'est un prénom effectivement. (Julie, Texte 2)

De même elle a été la seule à reconnaître l'adjectif démonstratif '*questo*' [kwesto] (= ce) – en constatant qu'il était toujours suivi d'un substantif – et à distinguer sa forme au masculin de celle au féminin :

Questo paese	Peut-être. [kwesto] pff, [paeze]. **Ahh [kwesto] c'est 'ce' je pense, parce qu'il est souvent avec [paeze] ou avec un nom. Attends, je l'ai déjà vu quelque part dans le texte** [*3*]. **[kwesta] ! Ouais, donc je pense que c'est le féminin, c'est 'ce' ou 'cette'.** (Julie, Texte 2)

Prépositions ou déterminants

De même, la seule à avoir une réflexion métalinguistique concernant certains déterminants ou prépositions a été Julie. Ayant observé les déterminants '*i*' [i] (= les) et 'la' [la] (= la), elle fait des suppositions par rapport à des termes comme '*di*' [di] (= de) et '*della*' [della] (= de la) :

Noi di Euronews	**[di] c'est un préposition je pense, plus un article.** (Julie, Texte 2)
L'isola della parità tra sessi	[**dela] c'est la contraction de la préposition et du déterminant**. (Julie, Texte 2)

Bien que la première explication ne soit pas tout à fait correcte puisque la préposition '*di*' n'inclue aucun déterminant, le deuxième exemple est tout à fait exact, '*della*' se formant à partir de la préposition *di* + l'article défini *la*.

Nous pouvons alors dire que les *stratégies cognitives* permettant d'émettre des hypothèses sur les règles d'une langue à partir de l'observation de certains phénomènes sont assez présentes dans le travail des participants et que c'est Julie qui semble en avoir le plus conscience.

1.2.2. L'*inférence de liaison* : le rôle du contexte

Le contexte a joué un rôle fondamental dans la compréhension de certains mots ou passages paraissant opaques au premier abord. En saisissant les liens entre les différentes parties du texte ou entre les mots entourant les termes inconnus, les sujets ont en effet été capables d'inférer correctement leur sens et de déceler certains faux amis.

Les exemples du décryptage de l'opacité ont été très nombreux, bien qu'ils semblent dépendre de la position du mot (en début d'énoncé plutôt qu'à la fin), de sa fonction ou du contexte dans lequel il apparaît :

*Ma le iniziative contro il razzismo e il fascismo non si fermano **qui*** (Texte 1)	[kwi] ? **Ben j'aurais envie de dire que c'est peut-être un pronom relatif comme en français parce que ça ressemble clairement à 'qui' en français, mais ça me paraît bizarre que ce soit à la fin.** Donc [*elle relit la phrase*], 'pas' ? Peut-être que ça va avec [nɔn], peut-être que c'est [nɔnkwi], 'ne pas' ? Peut-être. (Julie, Texte 1)
	Le mot isolé [kwi] non, je pourrais pas le traduire tout seul. Peut-être que dans la phrase ça veut dire 'n'est pas suffisamment ferme'**, sinon non, le mot seul non.** (Mathieu, Texte 1)
*Non ci sarà uguaglianza, da nessuna parte, nessuna società, se il sistema scolastico non è parte attiva. **Qui** si formano le idee dei ragazzi (Texte 2)*	[kisifɔʁmanoleide], c'est **le lieu où se forment les idées des jeunes !** (Agnès, Texte 2)
	'se forme', [siformano] je pense que c'est 'se forme' l'idée de [ragadzi] je sais pas. Qui forme l'idée de la [ʁagadzi] par exemple. **Peut-être que [kwi] c'est 'où', je sais pas, 'où se forme l'idée de [ʁagadzi]**… Non peut-être pas. **En tout cas c'est sûr que [kwi] c'est un petit mot genre subordonné, ou relatif, quelque chose comme ça. Donc soit c'est 'que' ou soit c'est 'où**'. (Julie, Texte 2)

Nous observons ici que l'adverbe de lieu ou pronom relatif '*qui*' [kwi] (= ici/là, où) a été plus facilement compris lorsqu'il exerçait une fonction de pronom en reliant deux phrases. En revanche, employé en fin de phrase avec une fonction d'adverbe, il semblait avoir moins de poids puisqu'il servait simplement à renfoncer l'énoncé : entre « les initiatives […] ne s'arrêtent pas » ou « les initiatives […] ne s'arrêtent pas **là** » le sens ne change pas. De plus, il faut noter que – bien que certains l'aient prononcé [ki], même après l'écoute – grâce au contexte les participants ont réussi à capter qu'il s'agissait d'un faux ami et à exclure qu'il soit l'équivalent du français 'qui'.

Ensuite, il est intéressant de voir que les sujets se sont servis de la compréhension de certains mots transparents ainsi que de la notion de *schéma* pour effectuer des inférences concernant des mots plus opaques :

Benvenuti in Islanda, l'isola della parità tra sessi	Bienvenue en Islande, **l'île de la parité, euh… Ah sûrement 'sexes', l'île de la parité des sexes**. Vu que c'est en 'i' et donc c'est la forme du pluriel, oui ça doit être ça. (Mathieu, Texte 2)
Uomo *Donna*	Voilà ce que j'ai compris après une deuxième écoute. Mais je peux toujours pas te dire de quoi ça parle, je sais toujours pas. […] qu'il y a la **parité entre les hommes et les femmes**. Enfin il y a un truc autour de ça je pense, mais rien rien de plus […] Ben oui **j'ai entendu la [paʁitad] oui, donc j'imagine que c'est entre hommes et femmes** […] Non je les ai pas distingués. Mais j'ai entendu deux ou trois fois [paʁitad] **donc j'ai associé ça dans ma tête à la parité**, voilà. **Et comme à un moment j'ai entendu 'salarial' et [domestiko] je me dis que c'est peut-être en lien avec le salaire et les tâches domestiques à la maison, peut-être pour s'occuper des enfants, d'ailleurs, [bɑ̃bino], 'congé parental'**… Après le lien avec l'école, la discrimination et tout ça là, j'ai pas fait. Peut-être qu'il y en a mais moi je l'ai pas fait en tout cas, ça c'est sûr. (Agnès, Texte 2)

Dans le premier cas, le mot '*sessi*' [sɛssi] (= sexes) est apparu à la fin de la tâche. Après avoir écouté, lu et vu le reportage, Mathieu a été capable d'en déchiffrer le sens, probablement en faisant le lien non seulement avec le mot '*parità*' [parita'] (= parité), mais aussi avec tout ce qu'il avait compris jusque-là. Ayant été le seul à comprendre ce terme, nous en déduisons alors que parfois les indices apportés par le contexte peuvent ne pas être perçus par tous les sujets et que les relations entre les éléments du texte ne se font pas de la même manière pour tout le monde.

Quant au deuxième exemple, nous pouvons voir que dès que – pendant l'écoute – Agnès a entendu et compris que l'on parlait de parité, elle a directement établi un réseau lexical autour de ce concept, en l'associant à l'idée d'égalité entre hommes et femmes et en anticipant ainsi la perception de ces deux termes. Pour ce faire, elle s'est également appuyée sur les éléments apparus par la suite – 'salarial', '[domestiko]', [bɑ̃bino], 'congé parental' – qui n'ont fait que confirmer son inférence.

En outre, nous avons constaté la mise en place de réflexions et raisonnements faits afin d'établir des liens logiques entre les différentes parties du texte :

Oltre a lottare per la parità dei diritti, questo paese deve fare i conti con numerosi casi di violenze sulle donne	Et la dernière phrase… Il y a de nombreux cas de violence, d'après la dernière phrase. Donc j'avais bien entendu violence, okay. Donc qu'est-ce que ça veut dire ? Des cas de violence… **Si on est dans des études de genre et la question de la parité, donc des nombreux cas de violence, donc violence conjugal, violence hommes femmes et l'idée c'est d'éduquer les jeunes, d'après le document complet, ce serait d'éduquer les jeunes afin**

	d'éradiquer ou de supprimer la violence hommes femmes. Quelque chose comme ça. (Mathieu, Texte 2)
En répondant à la question 3 : Quel évènement a eu lieu à Macerata ?	Donc **[lykatʁeni] était italien, mais [pamelamastʁopjetʁo] à mon avis était italienne !** Alors, il a peut-être pas tué… C'est peut-être [pamela] qui a tué finalement, qui a tué six immigrés ! **Je m'interroge**, maintenant. **Parce qu'elle était italienne et c'est pas racisme ni fasciste de tuer un italienne, parce que lui il doit être italien aussi vu que [lykatʁeni] ça me semble assez italien comme nom**. **Je m'interroge maintenant, si c'est pas [pamela] qui est la meurtrière.** [skatenato] bon qu'est-ce que ça veut dire [skatenato] ? **Pourtant [dalʒestoditʁeni] c'est bien le geste de [tʁeni].** (Agnès, Texte 1)

Bien que les informations n'aient pas été toujours complètement saisies, il est intéressant d'observer que les sujets ressentaient le besoin de trouver des relations entre les différents éléments du document dans le but de bien l'interpréter plutôt que d'abandonner ou que de tenter une traduction mot-à-mot illogique.

Enfin, il nous semble important de souligner que le contexte a joué un rôle essentiel dans la compréhension – ou du moins dans le repérage – de certains connecteurs logiques, ceux-ci étant normalement difficiles à comprendre (cf. Ch. 2, 2.2.3.).

Dopo [dopo] (= après)	Je sais pas, [dopo] non. **Je pense que c'est une préposition ou un petit mot comme 'avec', 'sans', 'contre', 'pour', 'à' quelque chose**, mais il me fait penser à rien donc non, j'ai aucune idée. (Julie, Texte 1)
	Ben **je dirais que ça serait 'suivre' ou 'en réponse'. Fin dans la phrase c'est ça**, ce serait lié… (Stéphane, Texte 1)
Sempre [sɛmpre] (= toujours)	[sjɛmpRe] en espagnol. Après, c**'est peut-être un petit mot, un connecteur logique** j'ai l'impression. (Julie, Texte 1)

Il s'agit encore une fois de *stratégies cognitives*, qui semblent alors être essentielles pour la compréhension d'un grand nombre d'éléments du texte.

1.2.3. L'apport du *visuel* dans la compréhension

L'apport de la vidéo à la compréhension a été très différent entre le premier et le deuxième texte. Comme les participants eux-mêmes l'ont affirmé, sa position a beaucoup joué dans cela.

En effet, lorsqu'elle a été soumise en dernier, la vidéo n'a pas vraiment apporté d'informations nouvelles, bien qu'elle ait permis de confirmer ou infirmer les hypothèses formulées par rapport à la compréhension du texte entier ou – comme nous pouvons le constater grâce au dernier des exemples présentés – de certains passages :

Ce que je comprends pas, je le comprends pas. **Vu l'ordre, la vidéo ne m'a pas apporté grand-chose.**
(Stéphane, Texte 1)

Ben **ça m'a pas donné grand-chose de plus hein** […] Je dirais que dans l'ordre ce qui me permet de mieux comprendre peut-être c'est l'écrit, l'oral et **le visuel ça m'apporte pas grand-chose, voire rien de plus, surtout que ça arrive en dernier donc ça n'apporte rien de plus**.
(Agnès, Texte 1)

Euh **la vidéo ne m'aide pas beaucoup**, pour l'instant, **parce que j'avais compris**. […] Mais ça ne m'aide pas parce que **c'est vraiment des mots qui me posent problème, parce que le contexte je l'ai compris** […]
(Julie, Texte 1)

A part ça, **maintenant que je regarde cette vidéo à travers le prisme de ma théorie**, tout pour moi confirme ma théorie et rien ne l'enlève […] **Ça a plus confirmé ma théorie que l'infirmer**.
(Mathieu, Texte 1)

Le manifestant qui dit 'ni couleur ni provenance' étant lui-même noir, je pense que ça doit être l'acte horrible est un acte raciste et que […] dans la manifestation tout le monde fait corps ensemble contre ce qui s'est passé.
(Mathieu, Texte 1)

En revanche, lorsque la vidéo est arrivée en seconde position elle a acquis une fonction supplémentaire : elle a été très précieuse pour la compréhension en elle-même, en permettant d'établir des liens entre les éléments perçus pendant l'écoute et ceux apportés ensuite par l'écrit. Par exemple, tous les participants ont avoué avoir capté que l'on parlait d'une 'entreprise' – '*azienda*' [adzjenda] pouvant résulter opaque – et que cette entreprise était Ikea uniquement grâce aux images :

Pioniere nell'applicare la parità di trattamento è la filiale islandese di questa famosissima azienda di mobili	Donc le premier à avoir appliqué la parité de traitement entre hommes et femmes serait donc **dans le documentaire, Ikea. Ce serait la première entreprise à avoir appliqué cette parité de traitement entre hommes et femmes**. J'ai vu ça dans le document vidéo, mais dans le document texte ils disent pas Ikea, ils disent 'la fameuse', la 'très très connue' quelque chose du mobilier, donc l'entreprise du mobilier. Donc **on comprend après grâce aux images qu'ils parlent d'Ikea, la filière islandaise d'Ikea**. (Mathieu, Texte 2)

De même, Stéphane a réussi à interpréter presque parfaitement l'expression « 10 anni fa » (= il y a dix ans) en faisant une inférence à partir des images :

Hanna è stata la prima a proporle circa 10 anni fa	Donc **là je suppose que c'est le nom de la dame qu'on a vue là, Hanna**. C'est la [pRima], **la première ? 'A proposer'**, alors j'imagine que c'est depuis dix ans, parce que vu l'âge des gens qu'il y avait, **ils avaient pas dix ans c'est sûrement pas ça, donc j'imagine que c'est depuis dix ans** »

En outre, avant de lancer la vidéo, face à la toute première image Stéphane a tout de suite pu valider deux de ses hypothèses : la compréhension des mots 'Islande' et 'Euronews' (« Ah c'est l'Islande ! Et c'est Euronews, j'ai donc compris deux choses » Stéphane, Texte 2). Il a en effet reconnu le paysage islandais et a pu lire en haut la mention « Euronews ».

Enfin, un autre point très intéressant à mettre en avant est que grâce à la vidéo Agnès a réussi à mieux distinguer les quatre parties ou thèmes que le reportage abordait – elle en avait remarqué trois à l'oral – comme si dans sa tête elle le répartissait en paragraphes :

> **Je m'interroge s'il y a pas une quatrième partie en regardant la vidéo** […] dans laquelle j'ai juste compris [nymeʁo], [kazi] et j'ai rien compris d'autre, je sais pas ce qui se passe […] Et il y a peut-être une quatrième partie avec le mot [ʁivɔlv] et je sais pas ce que ça veut dire et [nymerokazi]. Et cette quatrième partie, même en regardant les images ça me parle pas. Les gens marchent dans la rue, je vois pas, non, je vois pas, je comprends pas (Agnès, Texte 2).

Toutefois, on constate qu'elle ne lui a pas apporté d'informations supplémentaires au sujet de ce quatrième thème, ce qui à notre sens est dû au fait que parfois les images utilisées dans les reportages font simple office d'arrière-plan.

1.3. Quelques obstacles et freins à la compréhension

Bien que les stratégies que nous venons de décrire soient habituellement très utiles pour la compréhension, il faut reconnaître qu'elles ne sont pas toujours efficaces. Parfois nous voyons des zones de transparence là où il y a en réalité des faux amis, ou bien nous déduisons le sens d'un mot ou d'une phrase par des associations incorrectes.

1.3.1. Des *transferts négatifs*

Transférer les connaissances que nous possédons des langues composant notre répertoire verbal vers une langue cible est une activité qui peut parfois nous dépister. C'est le cas des « faux amis », à savoir les mots en apparence transparents dont le sens diffère selon la langue, comme nous pouvons le constater à travers les exemples suivants :

Mobili	[mobili] **ça ressemble à 'mobilité'** en français, donc peut-être est-ce qu'ils [*l'Islande*] sont connus pour la mobilité, je sais pas. (Julie, Texte 2)
Più	Euh **instinctivement j'avais compris 'puis'**, mais je sais pas du tout si c'est vraiment ça. **Quelque chose comme 'ensuite'**, mais vraiment sans aucune certitude. (Mathieu, Texte 2)

A l'oral, Julie avait perçu le mot '*mobili*' [mobili] (= immeubles) mais, n'ayant aucun autre point d'appui, elle a été incapable de donner une traduction autre que celle lui paraissant la plus évidente : '*mobilité*', ce terme gardant les mêmes consonnes et voyelles que le mot italien (*mobili* + le suffixe –té). De même, '*più*' [pju'] (= plus) ressemblant au français 'puis', Mathieu a eu du mal à s'en détacher pour faire d'autres propositions.

Effectivement, souvent le contexte aide à déceler ces faux amis (cf. Ch. 2, 2.2.1.), mais il peut ne pas être suffisant et il semble parfois aller dans le sens de l'interprétation du sujet :

E qualcosa di orribile. I mostri […]	Bah là je fais une hypothèse, **je repars sur de l'anglais moi avec le 'I' qui veut dire 'je'**. Moi pour moi euh… Evidemment c'est de l'italien, donc ça doit pas tellement coller, mais pour moi **évidemment comme j'ai une base d'anglais, d'anglophone, bah moi je vois un I majuscule bon ça doit être 'je'**. Et **comme c'est un discours rapporté d'un manifestant, moi ce que je comprends c'est que c'est le manifestant qui parle et il dit 'je'**. (Mathieu, Texte 1)

Ici, Mathieu montre avoir mis en place un rapprochement entre '*I*' [aɪ] anglais (= je) et l'italien '*i*' [i] (= 'les' au masculin), apparaissant dans le texte écrit avec une majuscule. Bien qu'il ait été un peu réticent (« ça doit pas tellement coller »), le fait que ce mot se trouve à l'intérieur d'un discours rapporté l'a fait pencher pour la validation de son hypothèse.

1.3.2. Des *inférences* erronées

De la même manière, les participants ont parfois eu affaire à des connaissances préalables incorrectes, des mauvaises associations, ou bien ils sont tombés dans l'un des risques que cette stratégie comporte, la surinterprétation.

Tout d'abord, pour ce qui est des connaissances préalables, Stéphane était convaincu que '*ragazzi*' [ragadzi] (= 'les jeunes' dans ce contexte) était un synonyme du mot '*femmes*', ce qui l'a amené à donner une interprétation inexacte du sens de la phrase « qui si formano le idee dei ragazzi » (= 'ici [à l'école] se forment les idées des jeunes', littéralement) lorsqu'il l'a vue dans sa forme écrite :

Ragazzi	[ʁagadzi] là, c'est encore **un synonyme pour 'femmes', mais j'ai l'impression que ce n'est pas le même niveau de langage**, ou que ça représente pas la même chose […] **[done] c'est plutôt une 'dame', et que [ʁagadzi] ça à un sens, je sais pas plus, familier.** (Stéphane, Texte 2)
Qui si formano le idee dei ragazzi	**J'ai l'impression qu'ils forment l'idée de la femme**, mais c'est approximatif […] (Stéphane, Texte 2)

Ensuite, quant aux inférences de liaison, Mathieu a traduit le pronom indéfini '*nessuna*' [nessuna] (= aucune) par le démonstratif '*notre*' en pensant que l'interviewée était en train de parler de sa société, la société islandaise :

Hanna […] *: "Non ci sarà uguaglianza, da nessuna parte, nessuna società* […]*"*	Alors **dans ce qu'elle dit, elle, 'notre part' ou 'notre société'** […] Je comprends que ça commence par une négation donc peut-être que les classes de genre ne sont pas suffisantes ou… […] J'ai traduit ça comme 'notre', mais je sais pas si c'est… **Si elle parle de sa société elle doit dire 'notre'. C'est comme ça que je le comprends en tout cas**.

(Mathieu, Texte 2)

Enfin, nous avons repéré un exemple de surinterprétation assez parlant dans le discours de Stéphane :

Sono state 150 le manifestazioni in tutta Italia

Donc **il y a 150 manifestations dans toute l'Italie**.
[…] **Alors au début j'ai eu l'impression qu'il y avait eu 150 manifestations en Italie, maintenant je suis moins sûr**. [*Pourquoi ?*] Parce que ça je comprends que c'est 'selon' [stet], mais j'aurais mis une virgule pour dire… Puis il y a [lə] aussi, fin ce truc-là. **Je parle pas italien mais j'ai l'impression que si c'était 150 manifestations il y aurait pas ce [ɛl] [ə] au milieu**. […] **Mais 150 ça peut aussi être ensemble et être un groupe ou une radio**… Je ne sais pas. [*Par rapport au contexte, vous pencheriez pour laquelle de vos hypothèses ?*] **Ben au début c'était clairement 'oui, il y en a plein', parce que là le gouvernement dit qu'il faut pas y aller pour pas alimenter le climat de tension** […] **mais… Moi je dirais non, au final.** [*Pourquoi ?*] **Parce que j'ai pas l'impression qu'ils parlent d'autres villes**, sauf si je comprends pas cette phrase-là en fait, j'ai un problème avec ça ['*sono state 150 le manifestazioni in tutta Italia*']. **Et puis j'ai l'impression qu'ils redisent qu'il y a qu'à [matseRata], ils parlent pas des autres villes.** Donc je me dis que **s'il y aurait dans d'autres villes ils pourraient dire que '[matseRata] ou/et dans d'autres villes il y a pas eu'**. Et j'ai l'impression qu'ils parlent que de [matseRata], **mais ça veut pas dire que parce qu'ils en parlent pas ça y est pas non plus. Parce que c'est des journalistes, ils disent pas tout !** Donc c'est plutôt cette phrase-là ['*sono state 150 le manifestazioni in tutta Italia*'] qui me perd. Au début oui, mais après… C'est les limites de l'italien.
(Stéphane, Texte 1)

La longueur de cette prise de parole permet d'observer toutes les réflexions par lesquelles le participant est passé dans sa tentative de déchiffrer la phrase qu'il avait en face. Tandis que spontanément il l'avait traduite par « il y a 150 manifestations dans toute l'Italie », plus tard il a fini par y revenir dessus en changeant complètement le sens : '150' serait le nom d'une radio ou d'un groupe et sa nouvelle hypothèse se justifierait par le fait qu'aucune autre ville n'est explicitement mentionnée dans le texte. On a alors l'impression que plus il lisait cette phrase, plus il essayait de faire des inférences avec les informations qui la suivaient ou précédaient, plus il s'éloignait de son sens réel. Ces incertitudes pourraient-elles être dues en partie au fait que l'ordre sujet-verbe-objet n'était pas respecté ? Si la phrase avait été « le manifestazioni sono state 150 », y aurait-il eu moins de doutes ?

1.3.3. Des facteurs psychologiques

Pendant les séances, nous avons pu constater que le manque de confiance et l'impression de ne rien comprendre ont eu un certain impact sur le ressenti et le travail d'une participante en particulier, Agnès.

Oh la la **je sais pas du tout, c'est dingue ! J'ai l'impression de raconter n'importe quoi**.
(Agnès, Texte 1)

Non là non, je suis désolée, vraiment… Et même si [imigRati] ça voulait pas dire 'immigrés', ce qui pourrait être tout à fait vrai, je n'arrive pas à lui donner une autre interprétation qui pourrait m'aider à mieux comprendre les mots précédents. Donc après **ce qui m'ennuie** c'est que [lykatReni] je sais pas non plus ce que ça veut dire et [kompjuto] non plus. **Donc euh je suis bien embarrassée.**
(Agnès, Texte 1)

Oh la la **c'est atroce de dire que je raconte des âneries plus grosses que moi**.
(Agnès, Texte 1)

Pff, je comprends rien du tout !
(Agnès, Texte 2)

[*Quand l'enquêteur lui demande si elle veut traduire*] : De le traduire ? **Ah non mais là je suis pas capable du tout de le traduire, en fait je comprends encore moins bien avec le texte**. Enfin, moins bien, disons que ça correspond pas tout à fait à l'image que je m'étais fait...
(Agnès, Texte 2)

Les verbes et expressions qu'elle emploie témoignent d'un fort sentiment de frustration (« **pff**, je comprends rien du tout ! » ; « non là **je suis désolée, vraiment** ») déclenché par le fait de ne pas tout comprendre. A plusieurs reprises, Agnès a en effet failli ne pas se lancer, ne pas pousser la réflexion plus loin ou abandonner car freinée par cette peur de l'échec (« c'est **atroce** de dire que je raconte des âneries plus grosses que moi ») ou de ne pas pouvoir faire plus (« je suis **incapable** de tout le traduire »). Elle craignait de ne pas y arriver et a même fini par penser qu'elle ne comprend rien du tout :

> **Ce que je pense arriver à comprendre** c'est parce que c'est quand même très proche du français et que du coup c'est peut-être **des faux amis et que en fait je comprends pas du tout**.

Il n'empêche qu'Agnès semble être la seule à avoir ce type de discours. Serait-ce dû à l'âge, à son parcours ou tout simplement à sa personnalité ? Il faudrait refaire le test avec plus de participants et en prenant en compte plus de variables pour savoir si Agnès représente une exception ou s'il y a bien l'un de ces facteurs qui joue.

II. Ecrit ou oral : stratégies et compréhension

L'écrit et l'oral se présentent comme deux systèmes différents pour la représentation de la langue et chacun possède des particularités qui lui sont propres et qui le distinguent de l'autre (cf. Ch. 2, 1.1.3 ; 1.2.3.). Par conséquent, les sujets ne se sont pas appuyés sur les mêmes éléments et indices pendant les exercices de compréhension écrite et orale. Confrontés à l'écrit, ils ont pu exploiter des ressources telles que le paratexte et l'orthographe. En revanche, à l'oral ce sont la prosodie et le crible phonologique qui ont le plus joué sur la compréhension.

2.1. Aborder un texte écrit : quelles stratégies de lecture ?

Nous avons constaté des différences au niveau des stratégies de lecture employées par les sujets, celles-ci variant non seulement d'un participant à l'autre, mais dépendant aussi de l'ordre d'apparition du texte écrit.

2.1.1. L'appui sur le paratexte : le *titre*, la *source* et le *questionnaire*

Lorsque les participants ont commencé par l'écrit (Texte 1), n'ayant aucun autre élément sur lequel s'appuyer la plupart d'entre eux ont eu recours à une *lecture globale* avant de passer à une *lecture détaillée*. Agnès, Julie et Stéphane ont débuté par le titre, et ces deux derniers ont également préféré lire les questions, conscients de l'aide qu'elles pouvaient apporter, d'autant plus qu'elles étaient en français. En effet, si le titre est fait pour donner une idée du sujet que le texte va aborder, les questions contiennent souvent quelques petits éléments susceptibles de guider la compréhension :

> **Je vais d'abord lire les questions** parce que **ça m'aide** à comprendre, je pense que **ça va me guider**. *[Après avoir essayé d'y répondre, il passe au titre]* : **Donc je vais lire le texte**.
> (Stéphane, Texte 1)

> Alors, **je vais déjà commencer par lire le titre** […] Donc là je pense que ça parle **d'une 'marche' sur une place contre le fascisme et le racisme, en Italie** évidemment**.**
> *[Ensuite elle lit les questions]* : Okay, donc **avec les questions – qui sont en français – je comprends que [matseRata] c'est pas une marche mais une ville**, ou un lieu en tout cas, donc **ça m'éclaire pas mal.**
> (Julie, Texte 1)

A travers son discours, Stéphane semble ainsi faire preuve d'une stratégie *métacognitive*, en se demandant de quels éléments il peut avoir besoin pour mieux comprendre un texte écrit et dans quel ordre il va les aborder. Il s'agit de réflexions que nous faisons inconsciemment dans notre tête lorsque nous sommes face à un texte dans notre langue première. Elles ont pu être extériorisées ici seulement grâce à l'emploi de la technique de la pensée à voix haute. De plus, le deuxième exemple montre qu'à partir de deux éléments du paratexte on peut déjà capter des informations utiles pour la compréhension du document. En sachant que 'Macerata' est une ville, on exclut rapidement toute inférence erronée de ce terme.

Quand l'écrit est apparu en dernier, ces éléments du paratexte ont été moins déterminants pour la compréhension, sauf dans un cas. Le questionnaire a en effet eu un rôle primordial dans l'interprétation du dernier paragraphe du Texte 2, du moins chez Julie et Agnès :

> Okay donc **après la lecture de la quatrième question, il dit que 'le comportement paradoxal'**, donc ça veut dire que malgré tous les efforts qu'ils font pour l'égalité hommes femmes, il y a quelque chose qui ne va pas. **Donc je pense que, au contraire, le pays a un numéro de violences faites aux femmes assez élevé.** […] **C'est vraiment la question qui me fait comprendre ça : 'paradoxal' et**

‘mentionné à la fin’. Et puis comme ils parlent d’évolution et que c’est encore en train d’évoluer, que la lutte pour les droits… Ouais.
(Julie, Texte 2)

Ben oui donc c’est la violence faite aux femmes, les femmes battues donc oui la violence contre les femmes. **Ça veut dire qu’il y a bien des droits d’égalité dans différents domaines, mais une fois dans la maison, ben malheureusement**, mais là c’est partout pareil, **il y a encore du respect qui doit être mis en place** […].
(Agnès, Texte 2)

Le terme ‘paradoxal’ sous-entendant l’application de deux comportements contraires chez un même sujet, il contribue clairement à la compréhension. Dans l’élaboration du questionnaire, nous avons voulu introduire ce biais afin d’observer de quelle façon les sujets s’en serviraient. Il paraît évident ici qu’il a été essentiel pour confirmer (Agnès, Texte 2) ou infirmer et revoir ses hypothèses (Julie, Texte 2).

Enfin, en ce qui concerne la source, mentionnée juste après le titre, elle a permis de comprendre très rapidement de quel type de texte il s’agissait, d’autant plus que tous les sujets connaissaient Euronews :

> […] ben quand **je regarde le lien http il y a marqué Euronews**. Euronews c’est une chaîne de télé, donc forcément c’est lié à une retranscription d’une chaîne de télé. **Donc c’est un document d’information** (Stéphane, Texte 2).

2.1.2. Les marques typographiques : ponctuation et majuscules

En ce qui concerne des aspects plus subtils du paratexte, nous avons pu constater que la ponctuation et d’autres marques typographiques telles que les majuscules ont parfois aidé – elles aussi – à saisir la logique du texte. Par exemple, les tirés et les guillemets ont probablement permis de repérer plus facilement les cas de discours rapporté :

“Quello […] *atto terroristico – dice un giovane manifestante – A noi* […] *né provenienza”*	Ça c’est ce que dit un manifestant, donc **ce sont des paroles rapportées**, c’est un discours rapporté. (Mathieu, Texte 1)
– conclude l’inviato di Euronews, Michele Carlino –	Donc ça c’est l’invité d’Euronews, [miʃɛlkaRlino] qui conclut […]. (Julie, Texte 1)

En outre, les majuscules semblent avoir eu un certain poids dans la compréhension. Par exemple, elles ont permis d’identifier facilement les noms propres. Bien qu’Agnès ait pensé au début que Luca Traini était « un lieu ou le nom d’un groupe de forces publiques » (Agnès, Texte 1), tous les sujets ont identifié Luca Traini, Pamela Mastropietro, Michele Carlino comme des

noms de personnes. Dans un seul cas cette constatation n'a pas été évidente, à savoir lorsque la majuscule du prénom Hanna pouvait être confondue avec celle de début de phrase :

> Ah d'accord. Parce que moi **j'avais vu le 'h' qui est en majuscule, comme c'est en début de phrase c'est normal qu'il y ait une majuscule, mais c'est peut-être un nom propre**. Donc ça voudrait dire **donc 'Hanna' c'est une personne qui aurait été la première à pro-, à proposer** […] (Mathieu, Texte 2)

De plus, les majuscules ont permis à Stéphane de supposer que 'AD Aevarsson' pouvait être le nom d'un dirigeant :

> Donc le truc après, j'hésiterais entre le nom de quelqu'un. **Donc ça [*AD*] c'est soit des initiales, soit un statut et ça [*Aevarsson*] c'est un nom**. Ça ressemble plus à de l'islandais qu'à de l'italien ! (Stéphane, Texte 2)

Nous pouvons alors affirmer qu'une bonne partie des éléments typiques de l'écrit ont été mis en avant pour faciliter la tâche de déchiffrage du sens – plus ou moins détaillé – du texte, des mots ou de certains passages.

2.2. Aborder un texte oral : quelles stratégies d'écoute ?

Tout comme un exercice de lecture, une tâche de compréhension orale demande que l'on mette en place des stratégies particulières. De manière générale, les participants ont ressenti le besoin de prendre une feuille et de noter tout ce qu'ils percevaient ou comprenaient de manière à ne pas l'oublier, ce qui est l'un des risques de l'oral :

> Comme elle fait une liste de trois trucs, bon là j'arrive même pas à m'en rappeler. (Stéphane, Texte 2)

De même, nous avons remarqué que Stéphane a voulu fermer les yeux pendant l'exercice et que les autres essayaient de toujours fixer un point. Ainsi, en effaçant le sens de la vue ou en le limitant, nous croyons qu'ils ont pu mieux se concentrer sur celui de l'ouïe.

2.2.1. Le phénomène du crible phonologique

Plus particulièrement, le filtre de la langue maternelle et des autres langues connues ont permis à nos participants d'entendre et de comprendre certains mots grâce à une perception ou à une idée faussée de leur prononciation. Voici quelques exemples :

Italien	**Filtre**	**Perception/prononciation**
Unica [unika] (= unique)	Français	[ynika] = unique (Stéphane, Texte 1)
Scuola [skwola] (= école)	Espagnol	[skwela] = école (Agnès, Texte 2)

Il paese [ilpaeze] (= le pays)	Espagnol	[ɛlpais] = le pays (Agnès, Texte 2)
Inizia [initsja] (= ça commence/initie)	Français Espagnol	[iniθja] ou [inizja] (Julie, Texte 2)

De plus, parfois nous avons l'impression que les sujets ont eu besoin d'entendre ou de se répéter maintes fois le même mot et les mêmes sons avant qu'un déclic leur en fasse percevoir le sens. C'est le cas de '*gesto*' [dʒɛsto] (= geste) que Agnès continuait à prononcer [ʒɛsto] même après l'avoir écouté, cela étant plus proche du français [ʒɛst].

> **[ʒɛsto]** qu'est-ce que ça peut vouloir dire ? **[ʒɛsto], [ʒɛsto]** j'en sais rien. Ah ben **[ʒɛsto] un geste, un geste !** Un geste fou alors ? (Agnès, Texte 1)

Cependant, il est important de souligner que ce crible phonologique ne vient pas toujours aider les sujets et qu'il peut parfois les dépister. Par exemple, '*diritti*' [diritti] (= les droits) a été perçu comme [diliti]. En confondant /r/ avec /l/, il ne restait alors plus qu'un élément rapprochant ce terme de son équivalent français – le phonème /d/ – ce qui l'a rendu encore plus opaque. De même, '*crescita*' [kreʃita] (= croissance) a été perçu comme [ʃuta] ou [tʃuta] et a donc été associé au mot 'chute', dans lequel est présent le phonème /ʃ/.

2.2.2. L'influence de la prosodie

Tous les sujets ont trouvé que le débit de parole des journalistes était extrêmement rapide et que cela les empêchait de faire des coupures et de distinguer ou comprendre tous les mots dans le flux sonore qu'ils entendaient :

Ils parlent trop vite hein.
(Stéphane, Texte 1)

Mais il parle trop vite ! Ah là je comprends rien du tout hein, c'est pas compliqué !
(Agnès, Texte 1)

Waa. **Je vais peut-être réécouter encore parce que ça va vite** et le début… Okay je réécoute !
(Julie, Texte 1)

C'est compliqué parce que ça parle assez vite quand même […] Je t'avoue que le débit de parole est un peu rapide. **Donc j'ai du mal à comprendre**.
(Mathieu, Texte 2)

Si, il y avait d'autres mots. Il y avait le congé parental, **je sais plus, il y avait deux trois mots là-dedans qui… Elle parle trop vite !**
(Stéphane, Texte 2)

Ils parlent trop vite et **ils s'arrêtent pas à la fin des mots**.
(Stéphane, Texte 2)

D'après ces considérations, il semblerait que les sujets aient l'impression d'être face à un discours avec très peu de pauses où les enchaînements des mots et des phrases sont trop rapides pour permettre la compréhension. Nous nous demandons alors si à l'origine de ce ressenti il y

a la question du genre textuel, ou s'il s'agit tout simplement d'impressions que l'on a lorsque l'on entend une langue que l'on ne maîtrise pas du tout. Pour faire face à ce problème, les sujets ont alors eu recours à la pause. A partir de la deuxième ou troisième écoute, ils stoppaient l'enregistrement et réécoutaient certains passages en boucle jusqu'au moment où ils arrivaient à comprendre ou qu'ils étaient sûrs de ne pas pouvoir comprendre plus.

Enfin, les deux plus jeunes ont avancé une remarque très intéressante concernant le mot '*mostri*' [mostri] (= monstres). Bien qu'ils n'en aient pas saisi le sens exact, ils ont cru entendre une sorte d'emphase à l'oral qui a attiré leur attention sur ce terme. De là ils ont supposé qu'il devait être important dans la phrase, soit au niveau de la signification (Mathieu), soit pour insister sur quelque chose (Julie) :

> Ce que j'ai entendu ben là c'est plutôt dans le deuxième paragraphe, **il a mis l'emphase sur ce mot-là, [mostʁi], le manifestant. Donc ça doit être un mot important**, mais comme j'arrive pas à le comprendre… En tout cas j'entends qu'il met beaucoup l'emphase sur ce mot, donc il doit être important, même si j'arrive pas à comprendre.
> (Mathieu, Texte 1)

> Alors **je pense [imostʁi] ça veut peut-être dire quelque chose comme 'mais surtout'**, fin quelque chose comme ça. Fin **j'avais l'impression dans le son de la voix**. Après, je suis pas sûre.
> (Julie, Texte 1)

2.3. Associer l'écrit à l'oral et vice-versa

Jusqu'ici, dans cette deuxième partie du chapitre nous avons essayé de faire une distinction entre la tâche de compréhension écrite et celle de compréhension orale. Toutefois, il faut reconnaître que cela n'est pas toujours si évident. En effet, les sujets ont souvent ressenti – plus ou moins consciemment – le besoin ou l'envie de faire des associations entre ces systèmes.

2.3.1. Le besoin d'oraliser

La première chose qui saute aux yeux lorsque nous nous intéressons aux correspondances effectuées entre l'oral et l'écrit est que quand les sujets étaient confrontés au texte écrit, ils essayaient de manière plutôt systématique de l'oraliser, de le mettre en voix. L'ensemble des transcriptions (cf. Annexe 6) que nous avons faites le démontre.

Ce travail s'est fait la plupart du temps de manière spontanée, même si lors de la première séance Julie avait demandé explicitement à l'enquêteur si elle devait lire à voix haute ou pas. Evidemment, cela n'était ni une obligation ni un conseil puisque le seul objectif était de voir comment les participants s'y prendraient.

Un point intéressant à souligner est que, en lisant, les sujets passaient par une sorte de filtre pouvant être rapproché du phénomène du crible phonologique à l'oral. Ils prononçaient donc les mots selon les normes de leur langue maternelle. Par exemple, la plupart des '*an*', '*en*', '*in*', ont été nasalisés : '*ancora*' [anko'ra] étant lu [ɑ̃koRa] (Julie, Texte 2). Ou encore, '*ch-*' [k] a parfois été prononcé [ʃ], comme en français, ou [tʃ] : '*Michele*' [mikele] devenant [miʃɛl] et '*macchia*' [matʃja] au lieu de [makja].

Enfin, on remarque également que Julie a été celle qui – pour mieux comprendre – s'est le plus appuyée sur ce travail d'oralisation et que, en revanche, Stéphane n'y a presque pas eu recours, notamment lorsqu'il n'avait pas le texte écrit sous les yeux. En effet, quand il s'agissait de répéter ce qui avait été perçu à l'oral, ce participant a systématiquement préféré donner directement l'équivalent en français. Nous nous demandons donc à quoi ce comportement est dû. S'agit-il d'une sorte de peur de 'mal dire' ou de 'mal prononcer' ou bien le participant n'arrive tout simplement pas à retenir les sons qu'il entend en mettant en place des transferts de manière immédiate ?

2.3.2. L'oral à l'aide de l'écrit et vice-versa

Bien qu'en italien l'écart entre l'orthographe et la prononciation des mots ne soit pas très grand comparé à celui du français, cela n'empêche qu'il y ait variation entre la représentation d'un même son dans les différentes langues (cf. Ch. 1, 3.2.2.). C'est pourquoi nous croyons que le fait de travailler sur l'oral et sur l'écrit simultanément peut être bénéfique à la compréhension de la langue étrangère. Parfois c'est l'oral qui vient aider l'écrit, d'autres fois c'est l'inverse.

S'appuyer sur l'oral pour comprendre l'écrit

L'exemple le plus parlant de la mise en place de cette stratégie est le mot '*uomo*' [womo], qui a été mieux compris à l'oral qu'à l'écrit, probablement car il garde les deux phonèmes présents dans l'équivalent français '*homme*' [ɔm] :

[…] *tra uomo e donna*	[**womo] phonétiquement ça pourrait être 'homme'**. **[womo], [omo]** qui voudrait dire 'homme' et [dona], [dona] peut-être 'femme' alors. La parité salariale entre hommes et femmes ! (Mathieu, Texte 2)
	[*Est-ce que phonétiquement ça te fait penser à quelque chose ?*] **[womo] ? Homme !** Ahh, putain je suis con ! Mais oui, les hommes et les femmes ! [dona] c'est femme, ça je sais [dona] en plus, ah ça m'énerve ! Ah mais oui en plus ! [*rires*] Bon ça change tout ! Alors, donc, le salaire des hommes et des femmes, entre les hommes et les femmes, je sais pas. (Julie, Texte 2)

Comme nous pouvons le constater dans le deuxième exemple, parfois il suffit de proposer d'observer les choses sous un autre angle pour que les associations et la compréhension se réalisent. De plus, cet exemple nous montre qu'à partir de la compréhension d'un mot important les inférences de liaison se font automatiquement et que le sens du texte parait d'un coup plus clair. C'est pour cette raison que nous avons décidé de pousser Julie à essayer de passer par le son plutôt que de rester bloquée.

La contribution de l'oral semble parfois moins simple à définir, comme lorsqu'elle aide Stéphane à interpréter le sens du dernier paragraphe du premier texte, les partis en question participant effectivement à la manifestation prévue pour la suite :

Parteciperanno anche il Partito democratico e l'associazione dei partigiani, oggi ufficialmente non presenti per non alimentare il clima di tensione scatenato dal gesto folle di Traini	***Après une première écoute :*** Par contre j'ai l'impression qu'ils appellent quand même à manifester. Il y a un truc qui n'est pas clair là-dedans. **J'ai l'impression qu'en l'écoutant ils disent plus qu'ils appelleraient à participer.** ***Après une deuxième écoute :*** **Ouais j'ai vraiment l'impression que eux ils vont participer.** Ils appellent à participer, mais non officiellement ? C'est-à-dire qu'ils sont appelés à participer pour pas alimenter le climat de tension. **Je serais plus dans cet interprétation-là avec l'oral.** (Stéphane, Texte 1)

Ici, qu'est-ce que l'oral apporte que l'écrit ne donne pas ? Serait-ce dû à la prosodie et donc à une intonation particulière perçue comme une invitation à participer ? Nous avons réécouté ce passage pour essayer d'émettre une hypothèse satisfaisante, mais l'italien étant notre langue maternelle nous n'avons pas réussi à remarquer d'indices particuliers.

S'appuyer sur l'écrit pour comprendre l'oral

Lorsque l'oral ne suffit pas ou détourne la compréhension d'un mot ou d'un passage, c'est alors l'écrit qui intervient. Nous en avons plusieurs preuves :

Forte crescita economica	Donc ils sont allés, Euronews, sur l'île scandinave, q**ui a une forte croissance et pas une chute, en forte croissance économique !** Okay j'avais pas le bon sens […]. (Stéphane, Texte 2)
Pioniere nell'applicare […]	Ah d'accord. **Le mot [pjonjɐʁe] je croyais que c'était un connecteur logique et en fait c'est 'pionnière' tout simplement**. Maintenant que je le vois écrit, c'est transparent. Et **en plus il est en début de phrase, avec une majuscule** donc ça peut pas être… Fin moi j'imaginais comme 'mais' ou 'pendant' mais là pas du tout. (Julie, Texte 2)

Dans le premier exemple, le fait de voir le mot '*crescita*' [kreʃita] à l'écrit a permis à Stéphane de se rendre compte que son hypothèse de départ était fausse. Grâce à l'orthographe il a pu visualiser les consonnes dont ce mot se compose et a donc été capable de l'associer plus facilement à son équivalent 'croissance' [kʁwasɑ̃s], le phonème /ʃ/ l'ayant sans doute trompé. En ce qui concerne le deuxième exemple, nous pouvons observer que c'est non seulement la forme écrite du mot qui a permis à Julie de saisir le vrai sens du mot '*pioniere*' [pjonjere] (= pionnier), mais la position occupée dans la phrase a également joué dans son interprétation.

De même, il est intéressant de constater que parfois le crible phonologique que l'on met en place dans l'exercice d'écoute n'est pas suffisant pour comprendre et qu'il faut alors passer par l'écrit. En lisant, on le réutilise à bon escient et d'un coup la compréhension semble évidente :

*[..] la maggioranza dei **dirigenti** sono donne*	Okay, **donc là j'avais pas compris le mot mais maintenant que je le vois écrit je comprends. [diʁiʒɛnti]** c'est les patrons, c'est ceux qui dirigent. (Julie, Texte 2)

Enfin, l'écrit peut permettre de comprendre des passages paraissant complexes à l'oral, comme dans le dernier paragraphe du deuxième texte. En ayant tous les mots sous les yeux, Stéphane a pu revoir ce qu'il avait perçu et passer d'une idée générale à une compréhension plus fine et précise :

Oltre a lottare per la parità dei diritti, questo paese deve fare i conti con numerosi casi di violenze sulle donne	Alors contrairement j'ai l'impression qu'ils disent qu'il y a encore de nombreux cas de violence sur les femmes qui existent. Donc **contrairement à ce que j'avais compris, ils s'en servent pas pour dire que ça diminue**, mais ils disent que, en fait ils disent rien pour savoir si ça diminue ou pas, **mais plutôt ils disent qu'il y a encore des cas, beaucoup, fin des cas nombreux, sur les femmes**. Donc voilà **j'avais une idée trop générale mais pas en particulier, c'est pas exactement ce qu'elle disait**. (Stéphane, Texte 2)

III. Discussion et conclusions

Les données recueillies nous livrent les clés pour formuler et avancer quelques hypothèses par rapport à nos questionnements de départ, bien qu'il ne soit pas toujours possible d'en tirer des conclusions en raison de tous les facteurs qui entrent en jeu.

3.1. Le facteur âge : compréhension et stratégies

Tout d'abord, concernant le rôle de l'âge, comme nous le supposions la taille réduite de notre étude ne nous permet pas de généraliser. Cependant, nous avons pu remarquer quelques éléments susceptibles d'être creusés par la suite.

3.1.1. Sur la compréhension globale

Au niveau de l'aboutissement de la compréhension nous nous sentons incapables d'émettre une supposition quelconque, d'autant plus que nous avons mené ici une expérience qualitative dont le but était de se focaliser sur les stratégies et sur une comparaison entre celles mises en place à l'oral plutôt qu'à l'écrit. De même, il serait difficile de déterminer qui a compris le plus de choses ou qui les a mieux interprétées car cela demanderait de définir des critères très précis en avance. La seule chose que nous pouvons affirmer est que les réponses aux questionnaires étaient pour la plupart correctes, la compréhension globale de chacun des textes paraissant donc atteinte.

3.1.2. Sur les stratégies employées

Les remarques que nous pouvons avancer, au contraire, concernent justement les stratégies. Parmi tous les sujets, Stéphane semble posséder le bagage de connaissances sur le monde le plus riche, ce qui lui a permis de faire un grand travail d'inférences à partir de ce qui était déjà ancré dans sa mémoire. De son côté, Agnès semble détenir un ensemble de connaissances plus restreint – du moins par rapport aux éléments apparaissant dans les deux textes – ce qui a fait qu'elle n'ait pas mis en place plus d'inférences que les participants plus jeunes.

De plus, les exemples décrits semblent montrer que les deux participants plus âgés n'ont pas forcément une meilleure capacité d'analyse verbale et grammaticale que les autres – comme le voudrait la théorie de l'intelligence cristallisée (cf. Ch. 2, 3.2.1.) – puisque c'est Julie qui en a fait le plus preuve (cf. Ch. 4, 1.2.1.). Nous croyons donc que ce type d'intelligence peut dépendre du profil-même des sujets. Pour pouvoir creuser cette question, il faudrait alors veiller à choisir des personnes ayant grandi dans un environnement très semblable et ayant vécu des expériences similaires.

Un point intéressant à souligner est que, de manière générale, Stéphane et Agnès ont eu besoin d'être suivis de plus près que Julie et Mathieu. Comme nous avons pu l'observer, Agnès nécessitait d'être rassurée et à plusieurs reprises il a fallu l'inviter à réécouter ou relire le texte plusieurs fois avant d'abandonner. Ce qui s'est d'ailleurs révélé efficace, comme elle-même l'avoue : « « t'écoutes, t'écoutes, t'écoutes pour arriver à décomposer et à décomposer au bon endroit » et « au final […] à force d'écouter t'arrives à […] d'un seul coup tu comprends tout » (Agnès, Texte 2). Quant à Stéphane, bien qu'il n'ait pas extériorisé ce besoin, il a fallu le guider pour qu'il se consacre complètement à la tâche. En effet, parfois il n'osait pas interpréter des mots opaques ou bien il semblait ne pas vouloir les creuser :

I mostri però, non hanno né colore né provenienza	**Bon je comprends pas**. […] [*Et ce mot-là* [però] *vous dit quelque chose ?*] Pas du tout. Mais pour moi ce serait un mot de liaison, 'parce que' ou 'en machin' ou 'en conclusion. **Mais comme je comprends pas du tout [mostRi] et puis comme je ne le comprenais pas et je suis pas sûr de le comprendre, j'ai abandonné la phrase.**

De même, à l'oral une compréhension très générale lui aurait suffi, c'est l'enquêteur qui lui a proposé de couper plus souvent l'enregistrement pour qu'il essaye de capter plus de choses. Si l'on peut avancer une hypothèse concernant le rôle de l'âge, c'est alors ce besoin des sujets plus âgées d'être guidés pour passer d'une compréhension globale à une compréhension détaillée du texte. Mais cela reste à confirmer puisque l'on pourrait également penser que c'est tout simplement lié à la personnalité.

3.2. Quels types de stratégies ?

3.2.1. Stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives

Si l'on reprend la typologie de O'Malley & Chamot (1990) (cf. Ch. 2, 2.1.2.), nous pouvons affirmer que, comme nous l'avions supposé, les stratégies cognitives sont celles auxquelles nos participants ont eu le plus recours. Cela s'observe à travers le grand nombre de transferts et d'inférences effectués – qui s'appuient sur les connaissances préalables et sur la formulation d'hypothèses à partir d'un travail d'observation –, le besoin de prendre des notes pendant l'écoute, ou encore l'envie de résumer le texte – ou ce qui avait été compris du texte – tout au long de l'activité et, notamment, après l'exercice d'écoute ou pour répondre aux questions. Ensuite, les stratégies métacognitives étaient moins visibles et ont été peu extériorisées par les participants. Nous en avons déduit la mise en place lorsqu'ils ont décidé de s'appuyer sur le paratexte pour faciliter la tâche de compréhension et dans quel ordre ils l'ont fait. Enfin, les stratégies socio-affectives ont eu peu d'impact sur l'exécution de cette tâche, sauf dans le cas de Agnès, chez qui elles ont failli prendre le dessus et lui empêcher de continuer.

3.2.2. Les stratégies *top down* face aux stratégies *bottom up*

En ce qui concerne la distinction entre les stratégies *top down* et celles *bottom up* (cf. Ch. 2, 2.1.3.), nous avons l'impression que les premières ont été employées davantage à l'écrit – ou grâce à la vidéo – qu'à l'oral. Si le paratexte et les images ont permis de contextualiser le texte et d'en inférer ainsi le sens, à l'oral – en n'ayant aucun autre point d'appui ou « aucun [autre]

support » (Agnès, Texte 2) – il a fallu émettre des hypothèses à partir des mots ou des sons perçus, en allant donc du bas vers le haut. Comme l'affirme Stéphane, en effet :

> A l'écrit, le sens global m'a aidé à me focaliser sur le sens de chaque mot. A l'oral, j'ai l'impression d'avoir construit le sens global à partir de certains mots dans un premier temps, puis ensuite de détailler certains mots clé à partir de leur contexte (Stéphane, Questionnaire final).

En revanche, contrairement à ce que nous avions supposé, nous n'avons pas observé de différences considérables quant à l'emploi des procédures *bottom up* à l'oral plutôt qu'à l'écrit.

Enfin, bien qu'il soit difficile de dire lequel des participants a été le plus performant, nous pouvons affirmer c'est Stéphane qui – dû à son bagage de connaissances – semble avoir eu un peu plus recours aux stratégies « du haut vers le bas » que les autres.

3.3. Retours des participants

Nous voulons conclure par des considérations concernant les impressions et le ressenti des sujets à la fois sur l'activité de compréhension orale ou écrite et sur l'intercompréhension en elle-même.

3.3.1. Sensations et comportements vis-à-vis de l'oral et de l'écrit

Le type de rapport entretenu avec l'oral ou l'écrit, bien que majoritairement partagé, n'est pas toujours perçu exactement de la même manière. La plupart des sujets ont convenu à dire que l'écrit était plus simple à comprendre que l'oral, que ce soit pour une question de débit, d'orthographe, de décomposition des mots ou de facilité dans la mise en place d'allers-retours dans le texte. De même, Mathieu pense que tandis que « pour les mots transparents, il n'y a pas vraiment de différence entre la compréhension orale ou écrite […] pour des mots complexes, il est plus facile de les voir écrits et d'identifier ensuite la racine de ces mots ». Toutefois, les autres participants estiment que l'oral peut être essentiel dans le décèlement de certains mots opaques, notamment – d'après Stéphane – quand les hypothèses sur leur prononciation sont fausses :

> J'ai écouté l'oral avec le texte sous les yeux. Donc **je pense que l'oral a été le moyen de comprendre les mots inconnus** et les détails du texte.
> (Julie, Questionnaire final)

> De manière général, le texte écrit. Il est pour moi plus simple de voir les ressemblances avec le français. Mais **pour certains mots, c'était le contraire**. **Essentiellement des mots pour lesquels ma prononciation était fausse**.
> (Stéphane, Questionnaire final)

De même, Agnès pense que l'on « [s]'enferme moins à l'oral qu'à l'écrit », ce dernier lui paraissant beaucoup plus rigide puisqu'il « donne envie de traduire mot après mot » et fait que l'on prête moins attention au contexte et aux faux amis et donc au sens global de la phrase ou du texte (Agnès, Texte 2) :

> Je trouve que **ça bloque plus parce que s'il y a un mot** que tu penses traduire, **que tu penses comprendre, t'essayes de tout comprendre autour de ce mot**. **Peut-être qu'en fait c'est pas ce mot-là le sens essentie**l de la phrase (Agnès, Texte 2).

Ces exemples expliqueraient donc l'importance d'associer ces deux systèmes dans le cadre d'une démarche d'intercompréhension.

3.3.2. Impressions sur l'intercompréhension

Il est évident qu'une tâche intercompréhensive où l'objectif est de comprendre le plus d'éléments possibles – et pas seulement le sens global du texte – peut « demande[r] beaucoup de concentration » (Julie, Texte 1) en raison de l'énorme travail de transferts et d'inférences que cela suppose.

Cependant, cette approche peut également rassurer quant à la compréhension d'une langue inconnue :

> Ben je suis quand même **impressionnée d'avoir compris le texte**, en gros, **même si c'est vrai que ça a demandé beaucoup beaucoup beaucoup de relectures, de réécoutes**, et que il y a aussi le contexte et mes connaissances préalables qui jouent. Fin le contexte joue beaucoup et **parfois c'est aussi de l'interprétation un peu 'au feeling', dans le texte comment ça pourrait fonctionner, selon le sens du texte en général.** Pas que du 'mot à mot' ou du 'expression à expression'. […] Mais et puis **parfois je remarque qu'il suffit de traduire un mot ou deux mots, genre '[womo]' et '[dona]' pour que tout reprenne sens** en fait. Donc parfois ça joue à pas grand-chose pour comprendre le sens d'une phrase. Il suffit d'un mot ou de deux mots pour que tout s'éclaire […] (Julie, Texte 2)

En constatant les ressemblances entre les langues ainsi que le rôle que les connaissances préalables jouent sur la compréhension, l'intercompréhension paraît donc une bonne méthode pour l'entrée dans une langue nouvelle. Ceci, car elle aide les apprenants à développer des stratégies de déduction et de compréhension, elle les sollicite à mobiliser leurs connaissances préalables et, ainsi, elle éveille leur curiosité :

> **Se fonder sur la similitude des langues romanes permet le développement de plusieurs stratégies de compréhension**. C'est une méthode qui fonctionne pour des langues ayant une base commune. Je pense que **commencer par un document pour ensuite en déduire la règle à apprendre est une méthode d'enseignement tout à fait à même d'être pratiquée**.

(Mathieu, Questionnaire final)

Pas entièrement mais quelques cours pourraient être dédiés à l'intercompréhension surtout en début de formation pour motiver les élèves à solliciter tout leur bagage linguistique et les rassurer. En effet ce type d'exercice permet de mettre en valeur les connaissances de l'apprenant ce qui peut être gratifiant, surtout en contexte d'enseignement. Toutefois cela ne fonctionne qu'avec certains publics notamment des locuteurs de langues romanes.
(Julie, Questionnaire final)

Oui, avec la limite de la complexité du support, du discours et du niveau de langage. Je ne suis pas certain d'apprécier lire Dante en Italien, sans me mettre à réellement l'Italien. Il me semble que oui pour **créer du sens dans l'apprentissage et favoriser la curiosité** des apprenants.
(Stéphane, Questionnaire final)

Cependant, tout le monde n'est pas d'accord avec ce point de vue. Une fois 'sortie' de l'expérience – pendant laquelle elle avait réussi à bien comprendre les deux textes dans leur globalité – Agnès retrouve son manque de confiance (« je pensais comprendre aussi peu que ce que j'ai compris, par logique déductive et ressemblance avec le français » Agnès, Questionnaire final) et le scepticisme vis-à-vis de cette approche en affirmant qu'elle « ne pense pas que cela fonctionne » (Agnès, Questionnaire final). Si l'on veut que cette approche soit intégrée dans les programmes scolaires, il faudra alors veiller, d'un côté, à toujours faire prendre conscience aux apprenants de ce qu'ils arrivent à comprendre et, d'un autre côté, à les aider à réfléchir lorsqu'ils bloquent sur un mot ou un passage. Comme l'explique Julie, en effet : « c'est vrai que quand tu me pointais aussi certains mots ça m'a aidée aussi à réfléchir » (Julie, Texte 2).

Conclusion

Les données que nous avons recueillies nous ont permis de répondre à notre problématique et de valider ou infirmer les hypothèses que nous avions formulées au début de notre travail et que nous avions explicitées et enrichies dans notre cadrage théorique ainsi que dans le chapitre consacré à la méthodologie. D'une manière générale, elles ont toutes été confirmées, du moins en partie. La compréhension de l'écrit a paru plus simple aux sujets, notamment grâce aux spécificités de ce système : décomposition des mots, orthographe, marques typographiques, présence du paratexte, etc. Toutefois, elle a parfois été freinée par des transferts et inférences négatives ainsi que par la volonté de déceler le sens exact de chaque mot, ce qui a abouti à un véritable sentiment de frustration chez l'un des participants. Quant à la compréhension de l'oral, elle a été moins fragmentée que nous ne le pensions. Elle a été facilitée non seulement par le crible phonologique – qui s'est d'ailleurs révélé utile même dans l'exercice de lecture –, la prosodie et la prononciation en soi, mais aussi par un grand travail d'inférences à partir du lexique perçu et compris. Les stratégies employées n'ont donc pas toujours été les mêmes à l'écrit et à l'oral. Pour ce qui est du rôle de l'âge, nous n'avons pas pu tirer de véritables conclusions puisque si le grand impact du bagage de connaissances préalables était évident chez l'un des deux sujets plus âgés, cela n'était pas le cas pour l'autre. Il faudrait en effet remettre en place le test avec plus de participants, ceux-ci ayant un parcours plus similaire, ce qui est l'une des limites de notre travail. Nous avons tout de même remarqué un besoin de guidage plus important chez ces deux participants, ce qui reste à confirmer (ou infirmer) par un nouveau test.

Une autre limite de notre étude est qu'elle nécessiterait peut-être d'un travail quantitatif sur le type de stratégies employées et sur la quantité de transferts et inférences effectués. Pour ceci, il faudrait alors penser à des critères bien précis qui définissent jusqu'à quel point on considère qu'une inférence ou un transfert sont réussis. Faut-il trouver l'équivalent exact ou suffit-il de se rapprocher du sens ? Et qu'en est-il des connecteurs identifiés mais mal ou non compris, par exemple ? Comment pourrait-on prendre en compte leur repérage ?

Nous concluons ainsi en espérant que notre travail pourra en inspirer d'autres, de manière à ce que l'on arrive à mieux définir les mécanismes qui sont derrière l'intercompréhension et que l'on puisse un jour s'en servir pour faire entrer cette approche dans les systèmes scolaires.

> Et si l'intercompréhension était une anti-Babel ? Un rêve où le fait que chacun parle une langue différente de celle des autres ne soit plus une punition divine puisque cela n'empêcherait pas de se comprendre ? (Jamet, 2007a : 8)

Bibliographie

Auger, N. (2005). *Comparons nos langues : démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés, cédérom avec livret pédagogique*. Montpellier : CRDP.

Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui*, 158, 79-86. Paris : AFEF.

Balboni, P. (2005). L'intercomprensione tra le lingue romanze : un problema di politica linguistica. In Benucci, A. (dir.). *Le lingue romanze: una guida per l'intercomprensione*. Turin : UTET Libreria.

Bloomfield, L. (1935) [1970]. *Le langage* (traduit par J. Gazio). Paris : Payot.

Bonvino, E. & Caddéo, S. (2008). Intercompréhension à l'oral : où en est la recherche ? In Capucho, M. F., Martins, A., Degache, C., Tost, M. (dir.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisbonne : Universidade Católica Editora, 386-394.

Bonvino, E., Fiorenza, E. & Pippa, S. (2011). EuRom5, una metodologia per l'intercomprensione, strategie, aspetti linguistici e applicazioni pratiche. In De Carlo, M. (dir.), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto S. Elpidio : Wizarts editore, 162-182.

Caddéo, S. & Jamet M.-C. (2013). *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

Chaves, R.-M., Favier, L. & Pélissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Grenoble : PUG.

Cortés Velásquez, D. (2015). *Intercomprensione orale. Ricerca e pratiche didattiche*. Florence : Le Lettere.

Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1998). Compétence plurilingue et pluriculturelle. *Le français dans le monde / Recherche et applications*. Numéro spécial, 8-67.

Cyr, P. (1996). *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Anjou [Québec] : Editions CEC.

Eco, U. [1993] (1994). *La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne* (traduit par J. Manganaro). Paris : Éditions du Seuil.

Escudé, P. & Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE International.

Gohard-Radenkovic, A. (1995). *L'écrit, stratégies et pratiques*. Paris : CLE International.

Grevisse, M. & Goosse, A. [1936] (2016). *Le bon usage*. Bruxelles : Editions DeBoeck – Duculot.

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

Jamet M.-C. (2007b). Imparare lingue romanze : le potenzialità dell'intercomprensione. In Serragiotto, G. *Le lingue straniere nella scuola*. Turin : UTET.

Jamet, M.-C. (dir.) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze : ricerche e implicazioni didattiche*. Venise : Libreria Editrice Cafoscarina, Le Bricole.

Jamet, M.-C. (2011). Parliamo di orale! Il suo posto nella didattica dell'IC oggi e domani. In De Carlo, M. (dir.). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio : Wizarts Editore.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

Lahire, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Editions du Seuil.

Meissner, F.-J. (2008). Que peut apporter la didactique de l'intercompréhension aux systèmes éducatifs européens ? *Les Langues Modernes. Dossier : L'intercompréhension*, 1/2008, 15-24.

Renzi, L. & Androese, A. (2015). *Manuale di linguistica e filologia romanza*. Bologne : Il Mulino.

Rey-Debove, J. & Rey, A. (dir.). ([1967] 2016). *Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Sainz, E. (2005). ¿ Por qué resulta difícil comprender un marcador del discurso ? In Jamet, M.-C. (dir.) (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze : ricerche e implicazioni didattiche*. Venise : Libreria Editrice Cafoscarina, Le Bricole.

Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. Heidelberg : UTB.

Sitographie

Abdoltajedini, K. (2014). *L'analyse des stratégies d'apprentissage et des erreurs dans les productions d'apprenants iraniens de français langue étrangère*. Thèse : Aix-Marseille Université. Repéré à l'adresse : https://www.rechercheisidore.fr/search/resource/?uri=10670/1.32wrap [consulté le 12/05/2018].

Association for Language Awareness. http://www.languageawareness.org/?page_id=48.

Béacco, J.-C & Byram, M. (2005). Préface. In Doyé, P. (dir.). *L'intercompréhension. Étude de référence. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Repéré à l'adresse: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf [consulté le 06/05/2018].

Bidaud, E. & Megherbi, H. (2005). De l'oral à l'écrit. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2005/3, 61, 19-24. Repéré à l'adresse : https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2005-3-page-19.htm [consulté le 10/05/18].

Billières, M. (s. d.). *Phonétique corrective en FLE. Méthode verbo-tonale. Les raisons d'une prononciation défectueuse en langue étrangère*. Repéré à l'adresse : http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/seq01P0201.html [consulté le 26/04/2018].

Bongaerts, T. (2003). Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une seconde langue. *Aile. Acquisition et interaction en langue étrangère*, 2003/18, 79-98. Repéré à l'adresse : https://journals.openedition.org/aile/1153 [consulté le 14/05/2018].

Bonvino, E. & Cortés Velásquez, D. (2016). Du phénomène d'intercompréhension et des termes qui le définissent. In Escudé, P. (dir.), *Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-3013. Unité et diversité des langues. Théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'in tercompréhension*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 103-123. Repéré à l'adresse : https://books.google.fr/books?id=PiuJDQAAQBAJ&pg=PA103&lpg=PA103&dq=Du+ph%C3%A9nom%C3%A8ne+d%E2%80%99intercompr%C3%A9hension+et+des+termes+qui+le+d%C3%A9finissent.&source=bl&ots=5uQzuC1ecE&sig=nWaNdD2d_if-431s__PMb5Hp9us&hl=it&sa=X&ved=0ahUKEwj5ws6I4IzbAhVG3qQKHTn7BBgQ6AEILTAB#v=onepage&q=Du%20ph%C3%A9nom%C3%A8ne%20d%E2%80%99intercompr%C3%A9hension%20et%20des%20termes%20qui%20le%20d%C3%A9finissent.&f=false [consulté le 20/04/2018].

Caddéo, S. (2015). Lire et comprendre en langue étrangère : la méthodologie promue par l'intercompréhension. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 2015/3, 179, 281-288. Repéré à l'adresse : https://www.cairn.info/revue-ela-2015-3-p-281.htm [consulté le 13/05/2018].

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactique du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 5, 65-90. Repéré à l'adresse : https://acedle.org/old/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf [consulté le 04/05/2018].

Carter, R. (2003). Key concepts in ELT. Language awareness. *ELT Journal*, 57/1. Oxford : Oxford University Press, 64-65. Repéré à l'adresse : https://watermark.silverchair.com/570064.pdf?token=AQECAHi208BE49Ooan9kkhW_Ercy7Dm3ZL_9Cf3qfKAc485ysgAAAZ0wggGZBgkqhkiG9w0BBwagggGKMIIBhgIBADCCAX8GCSqGSIb3DQEHATAeBglghkgBZQMEAS4wEQQMNWw72jkr8RK3hMIFAgEQgIIBULt0rz9v7hXIKmHJ5VPj8Alfyd5s0aQPeICpLxtxNoEwSp0xXaZZrAm4m-Rpx5eY9dWW0e86B6CXYP8Rxp9omq_kBDqHvmKn5htUjlQNeg9iemEot6rVfzVuyKIUT

kpXJX9T7AM-SHI0fiJYW98433c6DrCZCAqZ2Jzt8CmH7uYe4Z83eKRin3KR-w_EKAvTtSdUQSacFzzrlVzKrCdO3aWSBnRu01Yl2aWXzD5f81XS8S6rF2kO5LFKrhF-YEmbPXiKN-nWcAE9GwYZHo7yAqXRNDzva6tirNk5O3zXzsTHziC52X2zGXnaIM4lYLdhh7_ee_QRhPcsSjRlttW6BbytAKUnMI1WdywNs19SwOqCHoKxP_lgy0iNLDoCAUcB4EV5rRmQzgaG6LLtzDcdmm_-xzUJPg3No9y-Fo1dof3bgjcflTMy_YuMqyZ1YnC7FA.

Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Didier-CREDIF, coll. LAL. Extraits repérés à l'adresse : http://archive.ecml.at/mtp2/Alc/pdf/Cavallididintegr.pdf [consulté le 03/05/2018].

Chazot, D. (2012). *L'intercompréhension à travers le jeu sérieux. Analyse des stratégies d'intercompréhension mises en œuvre dans Limbo*. Mémoire de Master 2 : Université Stendhal Grenoble 3. Repéré à l'adresse : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00711969/document [consulté le 12/05/2018].

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Unité des politiques linguistiques. Repéré à l'adresse : https://rm.coe.int/16802fc3a8 [consulté le 20/03/2018].

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Unité des politiques linguistiques. Repéré à l'adresse : https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-denouveaux-descripteurs/16807875d5 [consulté le 15/04/18].

Conseil de l'Europe. Site de la Journée Européenne des Langues. https://edl.ecml.at/LanguageFun/LanguageFacts/tabid/1859/Default.aspx.

Coste, D. (dir.). (2007). *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ?* Strasbourg : Division des politiques linguistiques. Repéré à l'adresse : www.coe.int/lang/fr [consulté le 03/05/2018].

Degache, C. (2000). La notion de « stratégie » dans l'espace interdidactique. In Billiez, J., Foerster, C. & Simon, D.-L. (dir.). *La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité, Actes du 6è colloque ACEDLE,* Grenoble, 5-6 novembre 1999, 147-159. Repéré à l'adresse : http://deste.umons.ac.be/galanet/publication/fichiers/dc2000.pdf [consulté le 12/05/2018].

Dervey, L. (2017). *Comparer les langues pour mieux les apprendre ou l'intercompréhension au service de la didactique des langues étrangères*. Mémoire de maîtrise : Université de Genève. Repéré à l'adresse : https://archive-ouverte.unige.ch/unige:91893 [consulté le 12/05/2018].

Dictionnaire Larousse en ligne. Repéré à l'adresse : http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais [consulté le 18/05/18].

Dictionnaire Trésors de la Langue Française informatisé (TLFi). Repéré à l'adresse : http://atilf.atilf.fr/ [consulté le 18/05/18].

Doyé, P. (dir.) (2005). *L'intercompréhension. Étude de référence. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Repéré à l'adresse : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf [consulté le 06/05/2018].

Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'Aegis*, 7 (4 – Hiver), 47-58. Repéré à l'adresse : https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/657925/filename/pages_47_A_58_-_Dumez_H._-_2011_-_Qu_est-ce_que_la_recherche_qualitative_-_Libellio_vol._7_nA_4.pdf [consulté le 18/05/2018].

Grandeldt, J. (2016). Rôles de l'âge, de l'input et de la L1 dans le développement du français par des enfants L2. *Revue française de linguistique appliquée,* XXI-2, 33-48. Repéré à l'adresse : https://www-cairn-info.gaelnomade-1.grenet.fr/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2016-2-page-33.htm?1=1&DocId=159678&hits=39+38+22+21 [consulté le 14/05/2018].

Grosjean, F. (1984). Le bilinguisme : vivre avec deux langues. *Tranel*, 7, 15-41. Repéré à l'adresse : http://doc.rero.ch/record/20164 [consulté le 10/04/2018].

Guan, X. (2005). *L'entraînement à l'utilisation des stratégies d'écoute – vers un enseignement plus efficace de la compréhension orale en L2*. Mémoire de Master 2 : Université Lumière Lyon 2. Repéré à l'adresse : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2005/guan_x#p=0&a=top [consulté le 12/05/2018].

Holec, H. (1970). Compréhension orale en langue étrangère. *Mélanges pédagogiques 1970. Crapel*. Repéré à l'adresse : http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/holec.pdf [consulté le 11/05/18].

Horellou-Lafarge, C. & Segré M. (2007). *Sociologie de la lecture*. Paris : La Découverte. Repères. Repéré à l'adresse : https://www.cairn.info/sociologie-de-la-lecture--9782707153166-page-3.htm [consulté le 10/05/18].

Jamet, M.-C. (2010). L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ? *Autour de la définition. Publifarum*, 11. Repéré à l'adresse : http://publifarum.farum.it/ezine_articles.php?id=144 [consulté le 26/03/2018].

Jamet, M.-C. (2012). *Fabio Caon intervista Marie-Christine Jamet*. Venise : Elle Ca' Foscari. Repéré à l'adresse : https://www.youtube.com/watch?v=eoCnxJlEYeo [consulté le 20/04/2018].

Janin, P. (2016). L'intercompréhension, une ancienne pratique d'échange, une clé pour l'avenir. *Repères DoRiF. Langue et citoyenneté – comprendre le monde pour agir dans la société*. Rome : DoRiF Università. Repéré à l'adresse_ http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=285 [consulté le 01/05/2018].

Laferrière, D. (2017). *Eloge de la lecture*. Académie Française. Repéré à l'adresse : http://www.academie-francaise.fr/eloge-de-la-lecture [consulté le 10/05/18].

Meissner, F. (2009). *Pourquoi l'intercompréhension intéresse-t-elle les non-romanophones ? Conséquences pratiques et état des lieux en matière des recherches germanophones*. Repéré à l'adresse : http://www.uni-giessen.de/fbz/fb05/romanistik/didaktik/Team/prof/emeritus/meissner/off/externe-veranstaltungen/dateien/Meissner_T_Ronde [consulté le 13/05/2018].

Millet, A. (1991). Au cœur des confusions entre l'écrit et l'oral : les représentations de l'orthographe. *Repères, recherches en français langue maternelle. Articulation oral/écrit,* 1991/3, 157-171. Repéré à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_3_1_2024 [consulté le 10/05/18].

Ministère de la Culture et de la Communication. Délégation générale à la langue française et aux langues de France. ([2015] 2016). *L'intercompréhension*. Repéré à l'adresse : http://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Multilinguisme/References-Intercomprehension [consulté le 05/03/2018].

OCDE (2007). *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*. Repéré à l'adresse : https://books.google.fr/books?id=25Ly-p2jDeoC&printsec=frontcover&hl=it#v=onepage&q&f=false [consulté le 15/05/2018].

Poitou, J. (2017). *Emplois de la majuscule*. Repéré à l'adresse : http://j.poitou.free.fr/pro/html/typ/cap-emplois.html [consulté le 10/05/18].

Randin, J.-M. (2008). Qu'est-ce que l'écoute ? Des exigences d'une si puissante « petite chose ». *ACP-PR | Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche,* 2008/1, 7, 71-78. Repéré à l'adresse : https://www.cairn.info/revue-approche-centree-sur-la-personne-2008-1-page-71.htm [consulté le 11/05/18].

Rodrigues, C. (2012). Intercompréhension : quelles stratégies pour l'apprentissage du vocabulaire en anglais à l'IUT ? In Degache, C. & Garbarino, S. (dir.) (2012). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal

Grenoble 3, 21-22-23 juin 2012. Repéré à l'adresse : http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/13.pdf [consulté le consulté le 01/05/2018].

Romero, C. (2007). Pour une définition générale de l'intensité dans le langage. *Travaux de linguistique*, 2007/1, 54, 57-68. Repéré à l'adresse : https://www.cairn.info/revue-travaux-de-linguistique-2007-1-page-57.htm [consulté le 11/05/18].

Santos, L. (2007). Plurilinguisme et culture scolaire : l'intercompréhension comme voie de changement. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 2007/2, 146, 205-213. Repéré à l'adresse : https://www.cairn.info/revue-ela-2007-2-page-205.htm [consulté le 13/05/2018].

Sheeren, H. (2016). L'intercompréhension : un nouveau souffle pour les langues romanes minoritaires et pour les dialectes ? *Lengas*, 79. Repéré à l'adresse : http://journals.openedition.org/lengas/1060 [consulté le 05/05/2018].

Singleton, D. (2003). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires. *Aile. Acquisition et interaction en langue étrangère,* 18, 3-15. Repéré à l'adresse : http://journals.openedition.org/aile/2163 [consulté le 14/05/2018].

Site de l'Union Européenne. https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_fr.

Site du Conseil de l'Europe. https://www.coe.int/fr/web/about-us/our-member-states.

Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*, 27(1), 127-140. Repéré à l'adresse : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(1)/soule.pdf [consulté le 18/05/2018].

Turpin, J. P. (1999). Bernard Lahire. L'homme pluriel. Les ressorts de l'action, Paris, Nathan, 1998, 145 F. *Corps et culture*, 4. Repéré à l'adresse : http://corpsetculture.revues.org/657 [consulté le 10/04/2018].

Tost Planet, M. A. (2010). Les approches plurielles : un nouveau paradigme pour l'enseignement-apprentissage des langues. Expériences européennes et latino-américaines dans le domaine de l'intercompréhension. *Synergies Chili,* 6, 47-57. Repéré à l'adresse : https://gerflint.fr/Base/Chili6/manuel.pdf [consulté le 02/05/2018].

Van Someren, M. W., Barnard, Y. F., Sandberg, J. A. C. (1994). *The think aloud method. A practical guide to modelling cognitive processes*. London : Academy Press. Disponible en ligne : https://www.researchgate.net/publication/215439100_The_Think_Aloud_Method_-_A_Practical_Guide_to_Modelling_CognitiveProcesses [consulté le 28/04/2018].

Annexes

Annexe 1 : Formulaires de consentement

Personne de contact :
Michela ZAMUNARO
zamunaro.michela@gmail.com

Formulaire de consentement éclairé

Par la présente, je soussigné _____ déclare que je consens à participer au projet intitulé « Intercompréhension : des francophones face à l'italien ».

J'autorise Michela ZAMUNARO à m'enregistrer lors des entretiens et des séances d'étude qui se déroulent à Grenoble ou via Skype. Ces enregistrements seront utilisés dans le cadre d'un travail de recherche afin de constituer un corpus de données sur les stratégies déployées en intercompréhension (à l'oral et à l'écrit).

J'ai été informé(e)
-que mon identité sera traitée de manière confidentielle,
-que mon image sera utilisée dans un cadre restreint et scientifique
-que je peux demander à tout moment un complément d'informations sur l'étude,
-que je peux quitter l'étude à tout moment.

Après avoir discuté librement et obtenu réponse à toutes mes questions, j'accepte de participer à cette étude et à autoriser Michela ZAMUNARO à traiter les enregistrements qui seront faits au cours de cette étude.

Participant	Responsable de recherche
Nom :	Nom : ZAMUNARO
Prénom :	Prénom : Michela
Date et signature :	Date et signature

Mathieu

Personne de contact :
Michela ZAMUNARO
zamunaro.michela@gmail.com

Formulaire de consentement éclairé

Par la présente, je soussigné [redacted] déclare que je consens à participer au projet intitulé « Intercompréhension : des francophones face à l'italien ».

J'autorise Michela ZAMUNARO à m'enregistrer lors des entretiens et des séances d'étude qui se déroulent à Grenoble ou via Skype. Ces enregistrements seront utilisés dans le cadre d'un travail de recherche afin de constituer un corpus de données sur les stratégies déployées en intercompréhension (à l'oral et à l'écrit).

J'ai été informé(e)
-que mon identité sera traitée de manière confidentielle,
-que mon image sera utilisée dans un cadre restreint et scientifique
-que je peux demander à tout moment un complément d'informations sur l'étude,
-que je peux quitter l'étude à tout moment.

Après avoir discuté librement et obtenu réponse à toutes mes questions, j'accepte de participer à cette étude et à autoriser Michela ZAMUNARO à traiter les enregistrements qui seront faits au cours de cette étude.

Participant
Nom [redacted]
Prénom [redacted]
Date et signature :
28/03/2018

Responsable de recherche
Nom : ZAMUNARO
Prénom : Michela
Date et signature
28/03/18

Julie

Personne de contact :
Michela ZAMUNARO
zamunaro.michela *a* gmail.com

Formulaire de consentement éclairé

Par la présente, je soussigné [redacted] déclare que je consens à participer au projet intitulé « Intercompréhension : des francophones face à l'italien ».

J'autorise Michela ZAMUNARO à m'enregistrer lors des entretiens et des séances d'étude qui se déroulent à Grenoble ou via Skype. Ces enregistrements seront utilisés dans le cadre d'un travail de recherche afin de constituer un corpus de données sur les stratégies déployées en intercompréhension (à l'oral et à l'écrit).

J'ai été informé(e)
-que mon identité sera traitée de manière confidentielle,
-que mon image sera utilisée dans un cadre restreint et scientifique
-que je peux demander à tout moment un complément d'informations sur l'étude.
-que je peux quitter l'étude à tout moment.

Après avoir discuté librement et obtenu réponse à toutes mes questions, j'accepte de participer à cette étude et à autoriser Michela ZAMUNARO à traiter les enregistrements qui seront faits au cours de cette étude.

Participant
Nom : [redacted]
Prénom : [redacted]
Date et signature :
17/05/18

Responsable de recherche
Nom : ZAMUNARO
Prénom : Michela
Date et signature
20/04/18

Stéphane

Personne de contact :
Michela ZAMUNARO
zamunaro.michela@gmail.com

Formulaire de consentement éclairé

Par la présente, je soussigné [redacted] déclare que je consens à participer au projet intitulé « Intercompréhension : des francophones face à l'italien ».

J'autorise Michela ZAMUNARO à m'enregistrer lors des entretiens et des séances d'étude qui se déroulent à Grenoble ou via Skype. Ces enregistrements seront utilisés dans le cadre d'un travail de recherche afin de constituer un corpus de données sur les stratégies déployées en intercompréhension (à l'oral et à l'écrit).

J'ai été informé(e)
-que mon identité sera traitée de manière confidentielle,
-que mon image sera utilisée dans un cadre restreint et scientifique
-que je peux demander à tout moment un complément d'informations sur l'étude,
-que je peux quitter l'étude à tout moment.

Après avoir discuté librement et obtenu réponse à toutes mes questions, j'accepte de participer à cette étude et à autoriser Michela ZAMUNARO à traiter les enregistrements qui seront faits au cours de cette étude.

Participant
Nom : [redacted]
Prénom : [redacted]
Date et signature :
10/04/18

Responsable de recherche
Nom : ZAMUNARO
Prénom : Michela
Date et signature
10/04/18

Agnès

Personne de contact :
Michela ZAMUNARO
zamunaro.michela@gmail.com

Formulaire de consentement éclairé

Par la présente, je soussigné [redacted] déclare que je consens à participer au projet intitulé « Intercompréhension : des francophones face à l'italien ».

J'autorise Michela ZAMUNARO à m'enregistrer lors des entretiens et des séances d'étude qui se déroulent à Grenoble ou via Skype. Ces enregistrements seront utilisés dans le cadre d'un travail de recherche afin de constituer un corpus de données sur les stratégies déployées en intercompréhension (à l'oral et à l'écrit).

J'ai été informé(e)
-que mon identité sera traitée de manière confidentielle,
-que mon image sera utilisée dans un cadre restreint et scientifique
-que je peux demander à tout moment un complément d'informations sur l'étude,
-que je peux quitter l'étude à tout moment.

Après avoir discuté librement et obtenu réponse à toutes mes questions, j'accepte de participer à cette étude et à autoriser Michela ZAMUNARO à traiter les enregistrements qui seront faits au cours de cette étude.

Participant
Nom : [redacted]
Prénom : [redacted]
Date et signature : 21/05/2018
[redacted]

Responsable de recherche
Nom : ZAMUNARO
Prénom : Michela

Date et signature
20/03/18

Annexe 2 : Questionnaires « Données personnelles »

Données personnelles

NOM _____

Prénom _____

Age et année de naissance _____

Pays et ville de naissance _____

Ville actuelle _____

Occupation _____

Niveau et type d'étude _____

_____

Combien de langues utilises-tu au quotidien ? Lesquelles ?

_____

_____

Quelles langues considères-tu comme tes « langues premières » ou « maternelles » ?

_____

_____

Qui te le(s) a transmise(s) (*mon père, ma mère, mes deux parents, mes grand-parents, etc.*) ?

_____

_____

Où as-tu appris chacune de ces langues ? Dans un pays où cette langue est parlée (*milieu homoglotte*) ou dans un pays où cette langue n'est pas parlée (*milieu hétéroglotte*) ?

_____

_____

_____

_____

Actuellement, la (les) langue(s) que tu utilises à la maison est (sont) la (les) même(s) qui est (sont) parlée(s) dans la rue ou que tu emploies à l'école ou dans ton milieu professionnel ?

_____

_____

As-tu déjà vécu ou fais de longs séjours à l'étranger ? Si oui, où et pendant combien de temps ?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Connais-tu d'autres langues et/ou dialectes ? Si oui, quel est ton niveau de compétence à l'oral et à l'écrit (*faible, moyen, bon, très bon*) ? :

Langues	Compréhension écrite	Compréhension orale	Production écrite	Production orale

Dans ta vie, as-tu eu des contacts avec des langues et/ou dialectes que tu ne « maîtrises » pas ? Si oui, lesquel(le)s et pendant combien de temps ? De quel type de contact s'agissait-il (*lecture, amis, voyages, etc.*) ?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Mathieu

Données personnelles

NOM ***X***

Prénom ***Mathieu***

Age et année de naissance [redacted]

Pays et ville de naissance [redacted]

Ville actuelle [redacted]

Occupation [redacted]

Niveau et type d'étude [redacted]

Combien de langues utilises-tu au quotidien ? Lesquelles ?

2 langues : français et anglais.

Quelles langues considères-tu comme tes « langues premières » ou « maternelles » ?

Ma langue « principale » est le français.

Qui te le(s) a transmise(s) (*mon père, ma mère, mes deux parents, mes grand-parents, etc.*) ?

Ma famille au sens large.

Où as-tu appris chacune de ces langues ? Dans un pays où cette langue est parlée (*milieu homoglotte*) ou dans un pays où cette langue n'est pas parlée (*milieu hétéroglotte*) ?

Le français en milieu homoglotte et l'anglais en milieu hétéroglotte. J'ai également appris l'espagnol pendant 5 ans au secondaire pour un niveau final situé autour de B1.4. Durant ma Licence, j'ai appris le latin jusqu'au niveau 3 (« confirmé »).

Actuellement, la (les) langue(s) que tu utilises à la maison est (sont) la (les) même(s) qui est (sont) parlée(s) dans la rue ou que tu emploies à l'école ou dans ton milieu professionnel ?

Oui en ce qui concerne le français.

As-tu déjà vécu ou fais de longs séjours à l'étranger ? Si oui, où et pendant combien de temps ?

Non.

Connais-tu d'autres langues et/ou dialectes ? Si oui, quel est ton niveau de compétence à l'oral et à l'écrit (*faible, moyen, bon, très bon*) ? :

Langues	Compréhension écrite	Compréhension orale	Production écrite	Production orale
Anglais	Bon	Très bon	Bon	Très bon

Dans ta vie, as-tu eu des contacts avec des langues et/ou dialectes que tu ne « maîtrises » pas ? Si oui, lesquel(le)s et pendant combien de temps ? De quel type de contact s'agissait-il (*lecture, amis, voyages, etc.*) ?

La langue libanaise pendant une période de 15 jours de voyage avec un ami. Avec une situation d'intercompréhension en rapport avec un contexte particulier, j'ai réussi à identifier un mot de la langue libanaise sans aucune connaissance préalable alors qu'il s'agit d'un langage très distant du français ou de l'anglais.

Julie

Données personnelles

NOM ***X***

Prénom ***Julie***

Age et année de naissance [redacted]

Pays et ville de naissance [redacted]

Ville actuelle [redacted]

Occupation [redacted]

Niveau et type d'étude [redacted]

Combien de langues utilises-tu au quotidien ? Lesquelles ?

Deux : le français et l'anglais.

Quelles langues considères-tu comme tes « langues premières » ou « maternelles » ?

Le français.

Qui te le(s) a transmise(s) (*mon père, ma mère, mes deux parents, mes grand-parents, etc.*) ?

Mes parents.

Où as-tu appris chacune de ces langues ? Dans un pays où cette langue est parlée (*milieu homoglotte*) ou dans un pays où cette langue n'est pas parlée (*milieu hétéroglotte*) ?

J'ai appris le français en France (homoglotte) et l'anglais (hétéroglotte) aussi à l'école.

Actuellement, la (les) langue(s) que tu utilises à la maison est (sont) la (les) même(s) qui est (sont) parlée(s) dans la rue ou que tu emploies à l'école ou dans ton milieu professionnel ?

Non, je vis actuellement en République Tchèque mais je ne le parle pas tchèque dans mon quotidien, j'utilise ma langue maternelle ou l'anglais.

As-tu déjà vécu ou fais de longs séjours à l'étranger ? Si oui, où et pendant combien de temps ?

5 mois de stage en République Tchèque.

Connais-tu d'autres langues et/ou dialectes ? Si oui, quel est ton niveau de compétence à l'oral et à l'écrit (*faible, moyen, bon, très bon*) ? :

Langues	Compréhension écrite	Compréhension orale	Production écrite	Production orale
Anglais	Très bon	Très bon	Bon	Bon

Dans ta vie, as-tu eu des contacts avec des langues et/ou dialectes que tu ne « maîtrises » pas ? Si oui, lesquel(le)s et pendant combien de temps ? De quel type de contact s'agissait-il (*lecture, amis, voyages, etc.*) ?

Oui le tchèque actuellement puisque je ne le parle pas ou très peu et je vie ici depuis 4 mois. Je l'entends dans mon quotidien (travail, rue, commerces...) cependant je ne le maîtrise pas.

Agnès

Données personnelles

NOM ***X***

Prénom ***Agnès***

Age et année de naissance [redacted]

Pays et ville de naissance [redacted]

Ville actuelle [redacted]

Occupation [redacted]

Niveau et type d'étude [redacted]

Combien de langues utilises-tu au quotidien ? Lesquelles ?

Le français.

Quelles langues considères-tu comme tes « langues premières » ou « maternelles » ?

Le français.

Qui te le(s) a transmise(s) (*mon père, ma mère, mes deux parents, mes grand-parents, etc.*) ?

Mes parents.

Où as-tu appris chacune de ces langues ? Dans un pays où cette langue est parlée (*milieu homoglotte*) ou dans un pays où cette langue n'est pas parlée (*milieu hétéroglotte*) ?

En France les deux.

Actuellement, la (les) langue(s) que tu utilises à la maison est (sont) la (les) même(s) qui est (sont) parlée(s) dans la rue ou que tu emploies à l'école ou dans ton milieu professionnel ?

Oui.

As-tu déjà vécu ou fais de longs séjours à l'étranger ? Si oui, où et pendant combien de temps ?

Non.

Connais-tu d'autres langues et/ou dialectes ? Si oui, quel est ton niveau de compétence à l'oral et à l'écrit (*faible, moyen, bon, très bon*) ? :

Langues	Compréhension écrite	Compréhension orale	Production écrite	Production orale
Anglais	Bon	Bon	Moyen	Moyen

J'ai fait deux ans d'espagnol au lycée, mais j'ai tout oublié.

Dans ta vie, as-tu eu des contacts avec des langues et/ou dialectes que tu ne « maîtrises » pas ? Si oui, lesquel(le)s et pendant combien de temps ? De quel type de contact s'agissait-il (*lecture, amis, voyages, etc.*) ?

Non.

Stéphane

Données personnelles

NOM [redacted]
Prénom [redacted] Stéphane

Age et année de naissance 45 - 1972
Pays et ville de naissance France - St Martin d'Hère
Ville actuelle Grenoble
Occupation Maître de Conférences
Niveau et type d'étude Doctorat de sciences cognitives dont 4 ans comme de linguistique.

Combien de langues utilises-tu au quotidien ? Lesquelles ?
2 : Français et Anglais
↳ Travail, lecture + Vidéo

Quelles langues considères-tu comme tes « langues premières » ou « maternelles » ?
Français

Qui te le(s) a transmise(s) (*mon père, ma mère, mes deux parents, mes grand-parents, etc.*) ?
les deux

Où as-tu appris chacune de ces langues ? Dans un pays où cette langue est parlée (*milieu homoglotte*) ou dans un pays où cette langue n'est pas parlée (*milieu hétéroglotte*) ?
France

Actuellement, la (les) langue(s) que tu utilises à la maison est (sont) la (les) même(s) qui est (sont) parlée(s) dans la rue ou que tu emploies à l'école ou dans ton milieu professionnel ?

Oui

As-tu déjà vécu ou fais de longs séjours à l'étranger ? Si oui, où et pendant combien de temps ?

Oui 1 fois 1 an à Montreal, Canada
1 " 2 ans
3 fois 2 mois

Connais-tu d'autres langues et/ou dialectes ? Si oui, quel est ton niveau de compétence à l'oral et à l'écrit (*faible, moyen, bon, très bon*) ? :

Langues	Compréhension écrite	Compréhension orale	Production écrite	Production orale
Anglais Pro	Bon	Bon	moyen - Bon	moyen - Bon
" courant	Bon	moyen	moyen	moyen --

Dans ta vie, as-tu eu des contacts avec des langues et/ou dialectes que tu ne « maîtrises » pas ? Si oui, lesquel(le)s et pendant combien de temps ? De quel type de contact s'agissait-il (*lecture, amis, voyages, etc.*) ?

Allemand 3 x 10 jours stage sport
Italien 1 à 2 mois 40 ans. Vacance
Arabe (Tunisien) 15 jours Voyage Scolaire
Coréen 10 jours Travail
Espagne 15 jours Vacance
Tchèque 15 jours stage sport.
Flamand (Belge) sporadiquement pendant 3 ans
Grec Ancien 5 ans école.

Annexe 3 : Texte 1 «Italia: Macerata in piazza contro fascismo e razzismo »

Italia: Macerata in piazza contro fascismo e razzismo

Tiré de : http://it.euronews.com/2018/02/10/italia-macerata-fascismo-razzismo-pamela-traini-manifestazione

Una manifestazione contro la violenza, il fascismo e il razzismo chiude una settimana di tensione a Macerata. È la risposta al raid compiuto da Luca Traini, che sabato scorso ha ferito 6 immigrati dopo l'omicidio di Pamela Mastropietro. Alla manifestazione – in piena campagna elettorale – hanno preso parte 30.000 persone, in maggioranza giovani.

"Quello che è successo qui è un atto terroristico – dice un giovane manifestante – A noi ci dispiace per quello che è successo a Pamela, è qualcosa di orribile. I mostri, però, non hanno né colore né provenienza".

Sono state 150 le manifestazioni in tutta Italia. Unica macchia il coro di un gruppo di antifascisti veneti che ha inneggiato alle Foibe.

"Macerata ha vissuto una giornata di forte tensione e mobilitazione, ma le iniziative contro il razzismo e il fascismo non si fermano qui – conclude l'inviato di Euronews, Michele Carlino – Una nuova manifestazione è prevista per la prossima settimana sempre qui a Macerata. Parteciperanno anche il Partito democratico e l'associazione dei partigiani, oggi ufficialmente non presenti per non alimentare il clima di tensione scatenato dal gesto folle di Traini".

Réponds aux questions ci-dessous. Justifie avec un mot ou une phrase du texte.

1. De quel type de document s'agit-il ?
   Réponse attendue :
   - *Article (de presse)*
     (titre, « conclude l'inviato di Euronews, Michele Carlino »)

2. Pour quelle(s) raison(s) Luca Traini est mentionné dans le texte ?
   Réponses possibles :
   Parce qu'il a :
   - *commis un raid*
     (« è la risposta al raid compiuto da Luca Traini »)
   - *blessé des (six) immigrés*
     (« che sabato scorso ha ferito 6 immigrati »)
   - *commis un acte terroriste*
     (« quello che è successo qui è un atto terroristico »)
   - *commis un geste fou*
     (« un gesto folle »)

3. Quel évènement a eu lieu à Macerata ?
   Réponses possibles :
   - *Une manifestation contre la violence, le fascisme et le racisme*
     (« una manifestazione contro la violenza, il fascismo e il razzismo chiude una settimana di tensione a Macerata »)
   - *Plusieurs manifestations*

(« le iniziative contro il razzismo e il fascismo non si fermano qui »)
(« una nuova manifestazione è prevista per la settimana prossima sempre qui a Macerata »)

4. Le même genre d'évènement a eu lieu dans d'autres villes en Italie ?
   Réponses possibles :
   - *Oui*
     (« manifestazioni in tutta Italia »)
   - *Oui, il y a eu 150 manifestations en Italie*
     (« sono state 150 le manifestazioni in tutta Italia »)

Mathieu

Italia: Macerata in piazza contro fascismo e razzismo

Tiré de : http://it.euronews.com/2018/02/10/italia-macerata-fascismo-razzismo-pamela-traini-manifestazione

Una manifestazione contro la violenza, il fascismo e il razzismo chiude una settimana di tensione a Macerata. È la risposta al raid compiuto da Luca Traini, che sabato scorso ha ferito 6 immigrati dopo l'omicidio di Pamela Mastropietro. Alla manifestazione – in piena campagna elettorale – hanno preso parte 30.000 persone, in maggioranza giovani.

"Quello che è successo qui è un atto terroristico – dice un giovane manifestante – A noi ci dispiace per quello che è successo a Pamela, è qualcosa di orribile. I mostri, però, non hanno né colore né provenienza".

Sono state 150 le manifestazioni in tutta Italia. Unica macchia il coro di un gruppo di antifascisti veneti che ha inneggiato alle Foibe.

"Macerata ha vissuto una giornata di forte tensione e mobilitazione, ma le iniziative contro il razzismo e il fascismo non si fermano qui – conclude l'inviato di Euronews, Michele Carlino – Una nuova manifestazione è prevista per la prossima settimana sempre qui a Macerata. Parteciperanno anche il Partito democratico e l'associazione dei partigiani, oggi ufficialmente non presenti per non alimentare il clima di tensione scatenato dal gesto folle di Traini".

Réponds aux questions ci-dessous. Justifie avec un mot ou une phrase du texte.

1. De quel type de document s'agit-il ?
Document sonore/vidéo d'Euronews.
Discours narratif/présentatif sur l'actualité

2. Pour quelle(s) raison(s) Luca Traini est mentionné dans le texte ?
Il aurait alimenté les tensions dans le pays en période électorale : une action qui aurait impliquée 6 immigrants.
l 2-3 ~~risposta~~ "risposta", "omicidio"

3. Quel évènement a eu lieu à Macerata ?
Une manifestation suite à une semaine de tension (l 1).

4. Le même genre d'évènement a eu lieu dans d'autres villes en Italie ?
Oui → début 3e paragraphe : 150 dans le pays.

Julie

Italia: Macerata in piazza contro fascismo e razzismo

Tiré de : http://it.euronews.com/2018/02/10/italia-macerata-fascismo-razzismo-pamela-traini-manifestazione

Una manifestazione contro la violenza, il fascismo e il razzismo chiude una settimana di tensione a Macerata. È la risposta al raid compiuto da Luca Traini, che sabato scorso ha ferito 6 immigrati dopo l'omicidio di Pamela Mastropietro. Alla manifestazione – in piena campagna elettorale – hanno preso parte 30.000 persone, in maggioranza giovani.

"Quello che è successo qui è un atto terroristico – dice un giovane manifestante – A noi ci dispiace per quello che è successo a Pamela, è qualcosa di orribile. I mostri, però, non hanno né colore né provenienza".

Sono state 150 le manifestazioni in tutta Italia. Unica macchia il coro di un gruppo di antifascisti veneti che ha inneggiato alle Foibe.

"Macerata ha vissuto una giornata di forte tensione e mobilitazione, ma le iniziative contro il razzismo e il fascismo non si fermano qui – conclude l'inviato di Euronews, Michele Carlino – Una nuova manifestazione è prevista per la prossima settimana sempre qui a Macerata. Parteciperanno anche il Partito democratico e l'associazione dei partigiani, oggi ufficialmente non presenti per non alimentare il clima di tensione scatenato dal gesto folle di Traini".

Réponds aux questions ci-dessous. Justifie avec un mot ou une phrase du texte.

1. De quel type de document s'agit-il ?

Il s'agit d'un article tiré du site Euronews, qui relate un fait d'actualité. La source est notée avant le texte, après le titre dans le paratexte.

2. Pour quelle(s) raison(s) Luca Traini est mentionné dans le texte ?

Luca Traini est à mon avis mentionné pour sa participation au climat de tension, je pense qu'il a un lien avec le meurtre de Pamela de près ou de loin ou aux 6 migrants mentionnés dans le texte. Je pense qu'il a fait quelque chose de "mal" : "oggi ufficialmente non presenti per non alimentare il clima di tensione scatenato dal gesto folle di Traini ".

3. Quel évènement a eu lieu à Macerata ?

Des manifestations contre le racisme et le fascisme : "Una manifestazione contro la violenza, il fascismo e il razzismo chiude una settimana di tensione a Macerata". Je pense que Marcerata est à l'initiative du climat de tension, là où tout a commencé.

4. Le même genre d'évènement a eu lieu dans d'autres villes en Italie ?

Oui, il y a eu à peu près 150 manifestations dans tout le pays : "Sono state 150 le manifestazioni in tutta Italia".

Stéphane

Italia: Macerata in piazza contro fascismo e razzismo

Tiré de : http://it.euronews.com/2018/02/10/italia-macerata-fascismo-razzismo-pamela-traini-manifestazione

Una manifestazione contro la violenza, il fascismo e il razzismo chiude una settimana di tensione a Macerata. È la risposta al raid compiuto da Luca Traini, che sabato scorso ha ferito 6 immigrati dopo l'omicidio di Pamela Mastropietro. Alla manifestazione – in piena campagna elettorale – hanno preso parte 30.000 persone, in maggioranza giovani.

"Quello che è successo qui è un atto terroristico – dice un giovane manifestante – A noi ci dispiace per quello che è successo a Pamela, è qualcosa di orribile. I mostri, però, non hanno né colore né provenienza".

Sono state 150 le manifestazioni in tutta Italia. Unica macchia il coro di un gruppo di antifascisti veneti che ha inneggiato alle Foibe.

"Macerata ha vissuto una giornata di forte tensione e mobilitazione, ma le iniziative contro il razzismo e il fascismo non si fermano qui – conclude l'inviato di Euronews, Michele Carlino – Una nuova manifestazione è prevista per la prossima settimana sempre qui a Macerata. Parteciperanno anche il Partito democratico e l'associazione dei partigiani, oggi ufficialmente non presenti per non alimentare il clima di tensione scatenato dal gesto folle di Traini".

Réponds aux questions ci-dessous. Justifie avec un mot ou une phrase du texte.

1. De quel type de document s'agit-il ?

Une retranscription d'une reportage d'euronews comportant 2 interviews.
http://it.euronews.com/2018/02/10/italia-macerata-fascismo-razzismo-pamela-traini-manifestazione.

2. *Pour quelle(s) raison(s) Luca Traini est mentionné dans le texte ?*

Il a attaqué 6 immigrés en réponse au meurtre de Pamela.
« È la risposta al raid compiuto da Luca Traini, che sabato scorso ha ferito 6 immigrati dopo l'omicidio di Pamela Mastropietro ».

3. Quel évènement a eu lieu à Macerata ?

Une manifestation contre le racisme, la violence et le racisme.
L'attaque contre les émigrés ?
« Una manifestazione contro la violenza, il fascismo e il razzismo chiude una settimana di tensione a Macerata ».

4. Le même genre d'évènement a eu lieu dans d'autres villes en Italie ?

NON. « Sono state 150 le manifestazioni in tutta Italia ».

Agnès

Italia: Macerata in piazza contro fascismo e razzismo

Tiré de : http://it.euronews.com/2018/02/10/italia-macerata-fascismo-razzismo-pamela-traini-manifestazione

Una manifestazione contro la violenza, il fascismo e il razzismo chiude una settimana di tensione a Macerata. È la risposta al raid compiuto da Luca Traini, che sabato scorso ha ferito 6 immigrati dopo l'omicidio di Pamela Mastropietro. Alla manifestazione – in piena campagna elettorale – hanno preso parte 30.000 persone, in maggioranza giovani.

"Quello che è successo qui è un atto terroristico – dice un giovane manifestante – A noi ci dispiace per quello che è successo a Pamela, è qualcosa di orribile. I mostri, però, non hanno né colore né provenienza".

Sono state 150 le manifestazioni in tutta Italia. Unica macchia il coro di un gruppo di antifascisti veneti che ha inneggiato alle Foibe.

"Macerata ha vissuto una giornata di forte tensione e mobilitazione, ma le iniziative contro il razzismo e il fascismo non si fermano qui – conclude l'inviato di Euronews, Michele Carlino – Una nuova manifestazione è prevista per la prossima settimana sempre qui a Macerata. Parteciperanno anche il Partito democratico e l'associazione dei partigiani, oggi ufficialmente non presenti per non alimentare il clima di tensione scatenato dal gesto folle di Traini".

Réponds aux questions ci-dessous. Justifie avec un mot ou une phrase du texte.

1. De quel type de document s'agit-il ?

Un document journalistique d'Euronews.
Info dans le titre.

2. *Pour quelle(s) raison(s) Luca Traini est mentionné dans le texte ?*

On parle de Luca Traini car il pourrait être le meurtrier de Pamela Mastropietro.
« Dal gesto folle di Traini » : le geste fou de Traini, à savoir son meurtre.

3. Quel évènement a eu lieu à Macerata ?

A Macerata a lieu la manifestation contre le fascisme et le racisme.

4. Le même genre d'évènement a eu lieu dans d'autres villes en Italie ?

Une autre ville : Foibe.

Annexe 4 : Texte 2 « Benvenuti in Islanda, l'isola della parità tra sessi »

Benvenuti in Islanda, l'isola della parità tra sessi

Extrait tiré de : http://it.euronews.com/2018/02/23/islanda-l-isola-della-parita

È il paese con il primato sia per la parità di genere, che per quella salariale tra uomo e donna. È Islanda. Noi di Euronews siamo andati sull'isola scandinava in forte crescita economica.

Pioniere nell'applicare la parità di trattamento è la filiale islandese di questa famosissima azienda di mobili. Qui la metà dello staff e la maggioranza dei dirigenti sono donne. Una scelta che paga, come sottolinea l'AD Aevarsson.

In Islanda, la parità dei diritti inizia tra le mura domestiche. Uomini e donne hanno diritto a 3 mesi di congedo parentale ciascuno per ogni bambino, più 3 mesi da condividere.

Dalla famiglia alla scuola, la lotta alla discriminazione entra a far parte del programma scolastico islandese. Le classi di studio di genere sono diventate obbligatorie. Hanna è stata la prima a proporle circa 10 anni fa: "Non ci sarà uguaglianza, da nessuna parte, nessuna società, se il sistema scolastico non è parte attiva. Qui si formano le idee dei ragazzi".

Idee e progetti che anche in Islanda devono ancora evolversi. Oltre a lottare per la parità dei diritti, questo paese deve fare i conti con numerosi casi di violenze sulle donne.

Réponds aux questions ci-dessous. Justifie avec un mot ou une phrase du texte.

1. De quel type de document s'agit-il ?
   Réponse attendue :
   - *Article (de presse) / reportage*
     (titre, « noi di Euronews »)

2. D'après le document, pour quelle(s) raison(s) l'Islande est un pays si important ?
   Réponses possibles :
   - *C'est le pays avec le primat pour la parité des genres*
     (« È il paese con il primato[…] per la parità di genere »)
   - *C'est le pays avec le primat pour la parité des genres et pour la parité salariale homme femme*
     (« È il paese con il primato sia per la parità di genere, che per quella salariale tra uomo e donna »)
   - *C'est un pays en forte croissance économique*
     (« sull'isola scandinava in forte crescita economica »)

3. Quel(s) exemple(s) est (sont) donné(s) pour défendre cette affirmation ?
   Réponses possibles :
   - *Une entreprise où la moitié des employés et la plupart des dirigeants, ce sont des femmes*

(« Pioniere nell'applicare la parità di trattamento è la filiale islandese di questa famosissima azienda di mobili. Qui la metà dello staff e la maggioranza dei dirigenti sono donne »)

- *Les hommes aussi ont le droit au congé « parental »*
  (« In Islanda, la parità dei diritti inizia tra le mura domestiche. Uomini e donne hanno diritto a 3 mesi di congedo parentale ciascuno per ogni bambino, più 3 mesi da condividere »)
- *A l'école, les cours d'étude des genres sont obligatoires*
  («Dalla famiglia alla scuola, la lotta alla discriminazione entra a far parte del programma scolastico islandese. Le classi di studio di genere sono diventate obbligatorie »)

4. Quel est le comportement paradoxal de ce pays qui est mentionné à la fin ?
   Réponse attendue :
   - *Malgré la lutte pour la parité des droits, en Islande il y a de nombreux cas de violences sur les femmes*
     (« Oltre a lottare per la parità dei diritti, questo paese deve fare i conti con numerosi casi di violenze sulle donne »)

Mathieu

Benvenuti in Islanda, l'isola della parità tra sessi

Extrait tiré de : http://it.euronews.com/2018/02/23/islanda-l-isola-della-parita

È il paese con il primato sia per la parità di genere, che per quella salariale tra uomo e donna. È Islanda. Noi di Euronews siamo andati sull'isola scandinava in forte crescita economica.

Pioniere nell'applicare la parità di trattamento è la filiale islandese di questa famosissima azienda di mobili. Qui la metà dello staff e la maggioranza dei dirigenti sono donne. Una scelta che paga, come sottolinea l'AD Aevarsson.

In Islanda, la parità dei diritti inizia tra le mura domestiche. Uomini e donne hanno diritto a 3 mesi di congedo parentale ciascuno per ogni bambino, più 3 mesi da condividere.

Dalla famiglia alla scuola, la lotta alla discriminazione entra a far parte del programma scolastico islandese. Le classi di studio di genere sono diventate obbligatorie. Hanna è stata la prima a proporle circa 10 anni fa: "Non ci sarà uguaglianza, da nessuna parte, nessuna società, se il sistema scolastico non è parte attiva. Qui si formano le idee dei ragazzi".

Idee e progetti che anche in Islanda devono ancora evolversi. Oltre a lottare per la parità dei diritti, questo paese deve fare i conti con numerosi casi di violenze sulle donne.

Réponds aux questions ci-dessous. Justifie avec un mot ou une phrase du texte.

1. De quel type de document s'agit-il ?
Article télévisuel de la chaîne Euronews.

2. D'après le document, pour quelle(s) raison(s) l'Islande est un pays si important ?
C'est le premier pays à avoir adopté le système de parité absolue entre hommes et femmes.

3. Quel(s) exemple(s) est (sont) donné(s) pour défendre cette affirmation ?
Forte croissance économique à la suite de cette décision, l'exemple d'Ikea : « c'est une bonne chose, un choix qui paye » l.4-5.

4. Quel est le comportement paradoxal de ce pays qui est mentionné à la fin ?
Ce pays enregistre de nombreux cas de violences faites aux femmes l.12-13.

Julie

Benvenuti in Islanda, l'isola della parità tra sessi

Extrait tiré de : http://it.euronews.com/2018/02/23/islanda-l-isola-della-parita

È il paese con il primato sia per la parità di genere, che per quella salariale tra uomo e donna. È Islanda. Noi di Euronews siamo andati sull'isola scandinava in forte crescita economica.

Pioniere nell'applicare la parità di trattamento è la filiale islandese di questa famosissima azienda di mobili. Qui la metà dello staff e la maggioranza dei dirigenti sono donne. Una scelta che paga, come sottolinea l'AD Aevarsson.

In Islanda, la parità dei diritti inizia tra le mura domestiche. Uomini e donne hanno diritto a 3 mesi di congedo parentale ciascuno per ogni bambino, più 3 mesi da condividere.

Dalla famiglia alla scuola, la lotta alla discriminazione entra a far parte del programma scolastico islandese. Le classi di studio di genere sono diventate obbligatorie. Hanna è stata la prima a proporle circa 10 anni fa: "Non ci sarà uguaglianza, da nessuna parte, nessuna società, se il sistema scolastico non è parte attiva. Qui si formano le idee dei ragazzi".

Idee e progetti che anche in Islanda devono ancora evolversi. Oltre a lottare per la parità dei diritti, questo paese deve fare i conti con numerosi casi di violenze sulle donne.

Réponds aux questions ci-dessous. Justifie avec un mot ou une phrase du texte.

1. De quel type de document s'agit-il
C'est un article issu d'un reportage d'Euronews.

2. D'après le document, pour quelle(s) raison(s) l'Islande est un pays si important ?
D'après l'article l'Islande respecte l'égalité homme/femme.

3. Quel(s) exemple(s) est (sont) donné(s) pour défendre cette affirmation ?
La majorité des employés et dirigeantes féminines dans la chaîne de magasins IKEA. Le congé parental donné aux hommes et femmes. Et le programme obligatoire sur l'étude des discriminations de genre à l'école.

4. Quel est le comportement paradoxal de ce pays qui est mentionné à la fin ?
Les violences faites aux femmes sont très élevées malgré la parité.

Stéphane

Benvenuti in Islanda, l'isola della parità ~~tra sessi~~

Extrait tiré de : http://it.euronews.com/2018/02/23/islanda-l-isola-della-parita

È il paese con il primato sia per la parità di genere, che per quella salariale tra uomo e donna. È Islanda. Noi di Euronews siamo andati sull'isola scandinava in forte crescita economica.

3 Pioniere nell'applicare la parità di trattamento è la filiale islandese di questa famosissima azienda di mobili. Qui la metà dello staff e la maggioranza dei dirigenti sono donne. Una scelta che paga, come sottolinea l'AD Aevarsson.

2 In Islanda, la parità dei diritti inizia tra le mura domestiche. Uomini e donne hanno diritto a 3 mesi di congedo parentale ciascuno per ogni bambino, più 3 mesi da condividere.

1 Dalla famiglia alla scuola, la lotta alla discriminazione entra a far parte del programma scolastico islandese. Le classi di studio di genere sono diventate obbligatorie. Hanna è stata la prima a proporle circa 10 anni fa: "Non ci sarà uguaglianza, da nessuna parte, nessuna società, se il sistema scolastico non è parte attiva. Qui si formano le idee dei ragazzi".

Idee e progetti che anche in Islanda devono ancora evolversi. Oltre a lottare per la parità dei diritti, questo paese deve fare i conti con numerosi casi di violenze sulle donne.

Réponds aux questions ci-dessous. Justifie avec un mot ou une phrase du texte.

1. De quel type de document s'agit-il ?

reportage TV euronews en Islande
→ dit ds le texte.

2. D'après le document, pour quelle(s) raison(s) l'Islande est un pays si important ?

C'est un pays precurseur pour les questions de parité homme / femme : → Ils ont mis en place des incitat°, des lois et de programme de formation. 1 2

3. Quel(s) exemple(s) est (sont) donné(s) pour défendre cette affirmation ?

Idem.

4. Quel est le comportement paradoxal de ce pays qui est mentionné à la fin ?

Il existe encore de Nombreux cas de violence envers la femme.

Agnès

Benvenuti in Islanda, l'isola della parità tra sessi

Extrait tiré de : http://it.euronews.com/2018/02/23/islanda-l-isola-della-parita

È il paese con il primato sia per la parità di genere, che per quella salariale tra uomo e donna. È Islanda. Noi di Euronews siamo andati sull'isola scandinava in forte crescita economica.

Pioniere nell'applicare la parità di trattamento è la filiale islandese di questa famosissima azienda di mobili. Qui la metà dello staff e la maggioranza dei dirigenti sono donne. Una scelta che paga, come sottolinea l'AD Aevarsson.

In Islanda, la parità dei diritti inizia tra le mura domestiche. Uomini e donne hanno diritto a 3 mesi di congedo parentale ciascuno per ogni bambino, più 3 mesi da condividere.

Dalla famiglia alla scuola, la lotta alla discriminazione entra a far parte del programma scolastico islandese. Le classi di studio di genere sono diventate obbligatorie. Hanna è stata la prima a proporle circa 10 anni fa: "Non ci sarà uguaglianza, da nessuna parte, nessuna società, se il sistema scolastico non è parte attiva. Qui si formano le idee dei ragazzi".

Idee e progetti che anche in Islanda devono ancora evolversi. Oltre a lottare per la parità dei diritti, questo paese deve fare i conti con numerosi casi di violenze sulle donne.

Réponds aux questions ci-dessous. Justifie avec un mot ou une phrase du texte.

1. De quel type de document s'agit-il
Un document journalistique d'Euronews.

2. D'après le document, pour quelle(s) raison(s) l'Islande est un pays si important ?
Parce qu'il a déjà mis en place la parité dans les droits des hommes et des femmes.
Vie professionnelle : paragraphe 1
Vie familiale : paragraphe 3
Vie scolaire : paragraphe 4

3. Quel(s) exemple(s) est (sont) donné(s) pour défendre cette affirmation ?
Idem

4. Quel est le comportement paradoxal de ce pays qui est mentionné à la fin ?
La violence contre les femmes.

Annexe 5 : Questionnaires finaux

Questionnaire final

1. *Parcours personnel et compréhension*
   - Quels sont tes loisirs / activités ?
   - Penses-tu qu'ils ont pu influencer ta compréhension des documents en italien auxquels tu as été confronté ? Si oui, pourquoi et pour quels mots / éléments ?
   - De même, penses-tu que ton parcours d'études, ton activité professionnelle ou même ton âge ont pu avoir un impact sur ce travail de compréhension ?

2. *Liens entre l'italien et le français et entre l'écrit et l'oral*
   - Pensais-tu pouvoir comprendre autant de choses en italien ? Pourquoi ?
   - Pourquoi penses-tu qu'il a été possible de comprendre, même s'il s'agit que du sens global, des textes en italien alors que tu n'avais jamais appris cette langue ?
   - As-tu trouvé plus simple de comprendre le texte écrit ou le texte oral ? Pourquoi ?
   - Te souviens-tu de mots que tu as eu l'impression de mieux comprendre à l'écrit plutôt qu'à l'oral, ou vice-versa ? Ou bien, plus généralement, te souviens-tu d'éléments ayant facilité la compréhension ?
   - As-tu l'impression de t'être focalisé plutôt sur le sens global du texte ou bien sur le sens de chaque mot ? Cela a été différent entre l'écrit et l'oral ?

3. *Autour de l'intercompréhension*
   - Avais-tu déjà entendu parlé d'intercompréhension auparavant ? Si oui, dans quel contexte ?
   - Au vu de l'étude à laquelle tu as participé, dirais-tu que cela fonctionne ?
   - Est-ce que cette expérience t'a donné envie d'apprendre l'italien ou d'aborder d'autres langues romanes ?
   - Crois-tu que l'enseignement des langues pourrait être fait avec une telle approche ?
   - En plus que sur le plan réceptif, penses-tu que l'intercompréhension pourrait fonctionner également sur le plan communicatif (« intercommunication ») ?

Mathieu

Questionnaire final

1. *Parcours personnel et compréhension*
   - Quels sont tes loisirs / activités ?
     Lecture en anglais ainsi que visionnage de films et émissions systématiquement dans leurs versions originales, peu importe l'origine du film (majoritairement en anglais et en japonais).
   - Penses-tu qu'ils ont pu influencer ta compréhension des documents en italien auxquels tu as été confronté ? Si oui, pourquoi et pour quels mots / éléments ?
     Je ne consomme aucun document audiovisuel en italien. Peut-être grâce à la culture générale, j'ai compris la forme singulier/pluriel de certains mots. Ainsi que le mot donna dérivant du terme d'opéra primadonna, ce qui m'a permis de comprendre le mot « femme ».
   - De même, penses-tu que ton parcours d'études, ton activité professionnelle ou même ton âge ont pu avoir un impact sur ce travail de compréhension ?
     Pour mes études, j'ai dû étudier le latin pendant plusieurs années. Je pense que cela m'a été utile pour la compréhension des textes.

2. *Liens entre l'italien et le français*
   - Pensais-tu pouvoir comprendre autant de choses en italien ? Pourquoi ?
     Étant donné que le français et l'italien sont deux langues romanes, je m'attendais à être capable d'identifier des mots et des formes communes aux deux langues.
   - Pourquoi penses-tu qu'il a été possible de comprendre, même s'il s'agit que du sens global, des textes en italien alors que tu n'avais jamais appris cette langue ?
     Ces deux langues ont une base, une racine commune. Je suppose donc qu'il est « logique » d'en comprendre une partie, fut-elle infime.
   - As-tu trouvé plus simple de comprendre le texte écrit ou le texte oral ? Pourquoi ?
     Le texte écrit est plus utile pour la compréhension car, pour moi, il est plus simple d'identifier les mots quand on les voit écrits plutôt que prononcés. L'intonation orale est parfois plus difficile à déchiffrer (vitesse de la diction).
   - Te souviens-tu de mots que tu as eu l'impression de mieux comprendre à l'écrit plutôt qu'à l'oral, ou vice-versa ? Ou bien, plus généralement, te souviens-tu d'éléments ayant facilité la compréhension ?
     Pour les mots transparents, il n'y a pas vraiment de différence entre la compréhension orale ou écrite. En revanche, pour des mots complexes, il est plus facile de les voir écrits et d'identifier ensuite la racine de ces mots. Une opération moins évidente en compréhension orale.
   - As-tu l'impression de t'être focalisé plutôt sur le sens global du texte ou bien sur le sens de chaque mot ? Cela a été différent entre l'écrit et l'oral ?
     Je pense que le réflexe naturel quand on ne connaît pas une langue, c'est de se focaliser sur le sens de certains mots afin, dans un second temps, d'en dégager un

sens plus global. En exemple, concernant le texte sur la parité en Islande, j'identifie d'abord des mots comme « hommes et femmes » et « Islande » pour ensuite formuler l'hypothèse qu'il s'agit d'un article sur le peuple Islandais.

3. Autour de l'intercompréhension

- Avais-tu déjà entendu parlé d'intercompréhension auparavant ? Si oui, dans quel contexte ?
  Oui, j'avais entendu le terme d'intercompréhension dans le cadre de mes études de Français Langue Etrangère.
- Au vu de l'étude à laquelle tu as participé, dirais-tu que cela fonctionne ?
  Se fonder sur la similitude des langues romanes permet le développement de plusieurs stratégies de compréhension. C'est une méthode qui fonctionne pour des langues ayant une base commune.
- Est-ce que cette expérience t'a donné envie d'apprendre l'italien ou d'aborder d'autres langues romanes ?
  L'envie d'apprendre une langue nouvelle ne se tarie jamais vraiment. Cependant, le temps alloué à cet apprentissage diminue avec les années.
- Crois-tu que l'enseignement des langues pourrait être fait avec une telle approche ?
  Je pense que commencer par un document pour ensuite en déduire la règle à apprendre est une méthode d'enseignement tout à fait à même d'être pratiqué.
- En plus que sur le plan réceptif, penses-tu que l'intercompréhension pourrait fonctionner également sur le plan communicatif (« intercommunication ») ?
  Possible avec des apprenants qui prennent aisément la parole. Je sais que ce n'est pas mon cas et que je préfère passer par l'écrit en premier lieu.

Julie

Questionnaire final

1. *Parcours personnel et compréhension*
   - Quels sont tes loisirs / activités ?
     J'aime lire, regarder des films particulièrement au cinéma, écrire et la photographie. J'adore aussi voyager.
   - Penses-tu qu'ils ont pu influencer ta compréhension des documents en italien auxquels tu as été confronté ? Si oui, pourquoi et pour quels mots / éléments ?
     Non. Peut-être cela me permet d'être plus observatrice mais je ne pense pas que mes loisirs m'aient aidé à comprendre les documents.
   - De même, penses-tu que ton parcours d'études, ton activité professionnelle ou même ton âge ont pu avoir un impact sur ce travail de compréhension ?
     Oui. Je pense qu'une grande part de ma compréhension venait de mes interprétations. Au cours de mes études de Lettres Modernes nous sommes confrontés à l'interprétations, plus abstraite, des textes, je pense que cela m'a aidé dans mes hypothèses au cours de l'expérience. De plus par mes études de FLE, j'ai étudié la didactique des langues et assisté à plusieurs cours de linguistique, ce qui m'aide grandement face à une langue inconnue notamment dans la découpe des mots et leur morphologie.

2. *Liens entre l'italien et le français et entre l'écrit et l'oral*
   - P*ensais-tu pouvoir comprendre autant de choses en italien ? Pourquoi ?*
     Non, car c'est une langue que je n'ai jamais étudiée.
   - Pourquoi penses-tu qu'il a été possible de comprendre, même s'il s'agit que du sens global, des textes en italien alors que tu n'avais jamais appris cette langue ?
     La ressemblance avec le français et l'espagnol. Le fait d'avoir différents types de documents (audio, textuel, images...) pour le même texte. J'ai dû aussi me concentrer puisque l'expérience le demandait, mon but étant de comprendre le plus possible j'ai vraiment focalisé mon attention sur tous les indices de langues à ma portée. Je pense aussi que le questionnaire de compréhension aide à attirer l'attention sur certaines parties du texte et donc donne quelques éléments de réponse.
   - As-tu trouvé plus simple de comprendre le texte écrit ou le texte oral ? Pourquoi ?
     L'écrit car l'oral était trop rapide. Toutefois la vidéo avec des images illustrant le propos sont de bons indices mais l'écrit est plus tangible, on peut retrouver des formes de mots issus d'autre langues, on peut lire plus lentement.
   - Te souviens-tu de mots que tu as eu l'impression de mieux comprendre à l'écrit plutôt qu'à l'oral, ou vice-versa ? Ou bien, plus généralement, te souviens-tu d'éléments ayant facilité la compréhension ?
     "anche" à l'écrit par rapport à sa place dans la phrase.
     "donne" à l'oral car à l'écrit je ne comprenais pas, je pensais que c'était un verbe.

Je pense que les mots "transparents" c'est à dire ressemblant au français était ce qui m'a le plus aidé dans la compréhension.

- As-tu l'impression de t'être focalisé plutôt sur le sens global du texte ou bien sur le sens de chaque mot ? Cela a été différent entre l'écrit et l'oral ?
  Je pense m'être focalisée sur le sens global. Si je ne comprenais pas un mot je le laissais de côté. L'écrit a été le premier exercice, donc la découverte du texte, l'oral est venu en second pour infirmer ou confirmer mes hypothèses développées sur le texte. J'ai écouté l'oral avec le texte sous les yeux. Donc je pense que l'oral a été le moyen de comprendre les mots inconnus et les détails du texte.

3. Autour de l'intercompréhension

- Avais-tu déjà entendu parlé d'intercompréhension auparavant ? Si oui, dans quel contexte ?
  Oui au cours de mes études de Didactique des langues parcours FLE.
- Au vu de l'étude à laquelle tu as participé, dirais-tu que cela fonctionne ?
  Oui puisque j'ai compris le sens global des articles proposés malgré le fait que je n'ai jamais appris l'italien.
- Est-ce que cette expérience t'a donné envie d'apprendre l'italien ou d'aborder d'autres langues romanes ?
  Je pense que cela a confirmé la proximité des langues latines et donc me motive à replonger dans mes cours d'espagnol et peut-être commencer à apprendre l'italien.
- Crois-tu que l'enseignement des langues pourrait être fait avec une telle approche ?
  Pas entièrement mais quelques cours pourraient être dédié à l'intercompréhension surtout en début de formation pour motiver les élèves à solliciter tout leur bagage linguistique et les rassurer. En effet ce type d'exercice permet de mettre en valeur les connaissances de l'apprenant ce qui peut être gratifiant, surtout en contexte d'enseignement. Toutefois cela ne fonctionne qu'avec certains publics notamment des locuteurs de langues romanes.
- En plus que sur le plan réceptif, penses-tu que l'intercompréhension pourrait fonctionner également sur le plan communicatif (« intercommunication ») ?
  Je ne sais pas ce qu'est l'intercommunication ni comment cela se manifeste.

Stéphane

Questionnaire final

1. *Parcours personnel et compréhension*
   - Quels sont tes loisirs / activités ?
     Ski, Cinéma, Montagne (rando gentille), floorball, lectures (essai, roman, journaux quotidiens, hebdomadaires et mensuels). Ma femme a des origines Italiennes et à appris l'italien.
   - Penses-tu qu'ils ont pu influencer ta compréhension des documents en italien auxquels tu as été confronté ? Si oui, pourquoi et pour quels mots / éléments ?
     Oui en partie, car le document sur les manifestations traitait d'une actualité à propos de laquelle j'avais lu un ou deux articles.
   - De même, penses-tu que ton parcours d'études, ton activité professionnelle ou même ton âge ont pu avoir un impact sur ce travail de compréhension ?
     Au cours de mes études j'ai suivi des cours de linguistique, avec un mémoire sur la linguistique comparative.

2. *Liens entre l'italien et le français*
   - Pensais-tu pouvoir comprendre autant de choses en italien ? Pourquoi ?
     Je n'ai pas d'avis.
   - Pourquoi penses-tu qu'il a été possible de comprendre, même s'il s'agit que du sens global, des textes en italien alors que tu n'avais jamais appris cette langue ?
     Si le sujet traité est un sujet que je connais, le sens global est simple à saisir. Quelque mot ou une image suffisent, de plus ces deux langues appartiennent à la même famille linguistique et ont beaucoup de similarités.
   - As-tu trouvé plus simple de comprendre le texte écrit ou le texte oral ? Pourquoi ?
     De manière général, le texte écrit. Il est pour moi plus simple de voir les ressemblances avec le français. Mais pour certains mots, c'était le contraire. Essentiellement des mots pour lesquels ma prononciation était fausse. L'autre avantage de l'écrit, c'est qu'il est beaucoup plus simple de revenir sur un mot ou une phrase.
   - Te souviens-tu de mots que tu as eu l'impression de mieux comprendre à l'écrit plutôt qu'à l'oral, ou vice-versa ? Ou bien, plus généralement, te souviens-tu d'éléments ayant facilité la compréhension ?
   - As-tu l'impression de t'être focalisé plutôt sur le sens global du texte ou bien sur le sens de chaque mot ? Cela a été différent entre l'écrit et l'oral ?
     A l'écrit, le sens global m'a aidé à me focaliser sur le sens de chaque mot. A l'oral, j'ai l'impression d'avoir construit le sens global à partir de certains mots dans un premier temps, puis ensuite de détailler certains mots clé à partir de leur contexte.

3. *Autour de l'intercompréhension*
   - Avais-tu déjà entendu parlé d'intercompréhension auparavant ? Si oui, dans quel contexte ?

J'ai entendu parler de mélange de langues en habitant à Montréal et en vivant avec des émigrés parlant plus de 10 langues. Ils s'inquiétaient des capacités linguistiques de leurs enfants et leur retard éventuel dans l'apprentissage des langues. Mais, je ne suis pas certain que cela corresponde à la définition d'intercompréhension.

- Au vu de l'étude à laquelle tu as participé, dirais-tu que cela fonctionne ?
  Oui, avec la limite de la complexité du support, du discours et du niveau de langage. Je ne suis pas certain d'apprécier lire Dante en Italien, sans me mettre à réellement l'Italien.
- Est-ce que cette expérience t'a donné envie d'apprendre l'italien ou d'aborder d'autres langues romanes ?
  Non, car l'envie d'apprendre l'italien vient plutôt des origines de ma femme, de nos 2 ou 3 voyages en Italie, de l'envie de mes filles d'apprendre l'Italien.
- Crois-tu que l'enseignement des langues pourrait être fait avec une telle approche ?
  Il me semble que oui pour créer du sens dans l'apprentissage et favoriser la curiosité des apprenants.
- En plus que sur le plan réceptif, penses-tu que l'intercompréhension pourrait fonctionner également sur le plan communicatif (« intercommunication ») ?
  Oui, mais avec les mêmes limites que pour l'écrit. Si le discours devient technique et précis, il me semble que la finesse de la langue nécessité un travail spécifique. Mais, je ne suis ni un spécialiste ni instruit sur la question.

Agnès

Questionnaire final

1. *Parcours personnel et compréhension*
   - Quels sont tes loisirs / activités ? Penses-tu qu'ils ont pu influencer ta compréhension des documents en italien auxquels tu as été confronté ? Si oui, pourquoi et pour quels mots / éléments ?
     Mes loisirs n'ont pas influencé la compréhension.
   - De même, penses-tu que ton parcours d'études, ton activité professionnelle ou même ton âge ont pu avoir un impact sur ce travail de compréhension ?
     Mon âge et mes études ont influencé mon incompréhension de la langue.

2. *Liens entre l'italien et le français et entre l'écrit et l'oral*
   - Pensais-tu pouvoir comprendre autant de choses en italien ? Pourquoi ?
     Je pensais comprendre aussi peu que ce que j'ai compris, par logique déductive et ressemblance avec le français.
   - Pourquoi penses-tu qu'il a été possible de comprendre, même s'il s'agit que du sens global, des textes en italien alors que tu n'avais jamais appris cette langue ?
   - As-tu trouvé plus simple de comprendre le texte écrit ou le texte oral ? Pourquoi ?
   - Te souviens-tu de mots que tu as eu l'impression de mieux comprendre à l'écrit plutôt qu'à l'oral, ou vice-versa ? Ou bien, plus généralement, te souviens-tu d'éléments ayant facilité la compréhension ?
   - As-tu l'impression de t'être focalisé plutôt sur le sens global du texte ou bien sur le sens de chaque mot ? Cela a été différent entre l'écrit et l'oral ?
     Sens global du texte.

3. *Autour de l'intercompréhension*
   - Avais-tu déjà entendu parlé d'intercompréhension auparavant ? Si oui, dans quel contexte ?
     Pas entendu parler d'intercompréhension.
   - Au vu de l'étude à laquelle tu as participé, dirais-tu que cela fonctionne ?
     Je ne pense pas que cela fonctionne.
   - Est-ce que cette expérience t'a donné envie d'apprendre l'italien ou d'aborder d'autres langues romanes ?
     Pas plus envie d'apprendre une langue étrangère.
   - Crois-tu que l'enseignement des langues pourrait être fait avec une telle approche ?
   - En plus que sur le plan réceptif, penses-tu que l'intercompréhension pourrait fonctionner également sur le plan communicatif (« intercommunication ») ?
     Aucun avis sur l'intercommunication.

Annexe 6 : Transcriptions

Transcription séances étude expérimentale

Code de transcription :
Nous avons fait le choix de ne pas reproduire les pauses puisque cela n'était pas significatif pour notre étude. En revanche, nous avons décidé d'employer la ponctuation afin de faciliter la lecture.

Italique	Texte en italien
« »	Discours du participant à voix haute
[ɛ]	Prononciation 'à la française' d'un mot italien de la part du participant
[*rires*] **[*2-3*]**	Eléments du paraverbal et ajouts de l'enquêteur pour clarifier la lecture des transcriptions (lignes, mots, etc.)
' '	Mots/phrases en italien, traduction de mots/phrases italiens en français, discours rapporté
…	Phrase non terminée
XXX	Segment incompréhensible

Légende des couleurs :

Bleu clair	Remarques faites en répondant aux questionnaires
Bleu foncé	Remarques/questions venant du participant
Orange	Questions/demandes venant de l'enquêteur
Rouge	Remarques faites suite au visionnage de la vidéo
Violet	Remarques faites dans un second temps, lorsque les sujets revenaient sur des éléments qu'ils avaient déjà interprétés ou qu'ils avaient laissés de côté
Vert	Remarques faites suite à l'écoute du texte

Texte 1

Mathieu

« Après, la chance avec l'italien c'est qu'une bonne partie du vocabulaire est transparent. Comme on a deux langues latines qui ont une base de latin, beaucoup plus pour les italiens mais, comme j'ai étudié un petit peu le latin aussi, j'ai quelques bases de latinismes et donc je sais qu'on a des mots assez transparents entre l'italien et le français ».

1er paragraphe :

(1) :	
Una manifestazione contro la violenza, il fascismo e il razzismo	Transparent
Tensione	Transparent
Chiude una settimana di	***En répondant à la question 3 :*** « Il y a une manifestation à Macerata suite à une semaine de tension »
(2) :	
Macerata	« J'ai peut-être une idée sur ce que ça voudrait dire mais en fait non parce que il y a une majuscule, donc le M majuscule me pose un problème. Parce que si [maseRata] c'était en minuscule le 'm', j'aurais dit, ça arrive peut-être 'à macération' donc peut-être 'à maturité' le discours, le discours sur le fascisme et le racisme arrive à maturité. Mais à cause de la majuscule ça doit pas être ça. Du coup je sais pas ce que ça veut dire »
Risposta	« Il riposte… Hum bah il riposte c'est quoi ? Il riposte contre la manifestation ou en faveur de la manifestation ? »
Raid	***Après l'écoute :*** « Bon en français 'raid' c'est une action contre quelqu'un, une action militaire contre quelqu'un. Donc est-ce que ce serait une action militaire contre [lycatReni] qui aurait commis un acte horrible, qualifié d'acte terroriste ? »
6 immigrati	« Ils parlent de six immigrants mais j'ai du mal à comprendre la deuxième phrase. Ça parle de six immigrants, ça c'est facile à comprendre. Le reste de la phrase *[2-3]* pas tellement »
(3) :	
Omicidio	***Plus tard :*** « J'avais loupé un mot là [omisidio]. Est-ce que ça voudrait pas dire homicide ? De Pamela Mastropietro. Il y aurait donc eu un meurtre… ça devient une enquête ».

	En répondant à la question 2 : « Bon je vais partir sur ça parce que j'ai pas d'idées sinon. » « Ça serait peut-être une manifestation en réponse à ce que lui aurait fait ? Peut-être ? Si je pouvais comprendre ce mot, [omisidio], ça pourrait m'aider. Mais comme j'ai des doutes sur ce mot-là, j'ai du mal à… » ***Après l'écoute :*** ***Demande de réécoute du premier paragraphe :*** « Je reste sur ma théorie hein j'arrive pas… » ***Après la vidéo :*** « A part ça, maintenant que je regarde cette vidéo à travers le prisme de ma théorie, tout pour moi confirme ma théorie et rien ne l'enlève » ***D'après ce que tu viens de dire, Pamela serait qui/quoi du coup ? :*** « Soit c'était une femme blanche et le manifestant il dit qu'il est noir mais pour lui il est italien avant tout et donc ils font corps tous ensemble. Soit elle était noire et c'est véritablement un acte raciste dans ce cas-là. C'est qualifié comme acte raciste » ***Remarque finale sur la vidéo :*** « Ça a plus confirmé ma théorie que l'infirmer »
(3-4) :	
Alla manifestazione – in piena campagna elettorale –	Transparent
Hanno preso parte 30000 persone	« Il y a une participation de 30000 personnes à peu près »
(4) :	
In maggioranza giovani	« Ça doit être l'endroit où il y a eu la manifestation je suppose » ***Plus tard :*** « Tout à l'heure j'ai cru que c'était l'endroit parce qu'il y a le mot [in] et juste après je trouve ce mot, je le retrouve dans *giovane manifestante* : le manifestant … ? Donc ça doit, ça a un lien. Alors est-ce que ? Moi j'avais interprété ça comme le lieu mais je ne suis pas tout à fait sûr, je comprends qu'entre ça et ça il y a un lien ça c'est évident mais lequel ? » ***Après l'écoute :*** ***Suite à une question sur la compréhension du mot 'giovani' :*** il le répète en le prononçant

	correctement mais ça ne l'aide pas à comprendre (mot opaque) ***Après la vidéo :*** ***Suite à une question sur la compréhension du mot 'giovane/giovani' :*** « Non ça j'arrive toujours pas à comprendre, malgré le son, malgré la vidéo, non, ça c'est un mot que je comprends pas »

2ème paragraphe :

(5) :	
« *Quello che è successo qui è un atto terroristico – dice un giovane manifestante –*	« Ça c'est ce que dit un manifestant, donc ce sont des paroles rapportées, c'est un discours rapporté » « Donc je suppose que le manifestant dit que ça c'est un acte terroriste, il dit 'acte terroriste' mais… » « Ben ce qui me perd c'est qu'ils disent que c'est un acte terroriste parce qu'au début je pensais que c'était une manifestation donc c'est écrit contre la violence donc ça voudrait dire en faveur des immigrants et puis comme il y a l'acte terroriste est-ce que c'est pas une manifestation justement fasciste et raciste contre les immigrants ? » ***Plus tard :*** « Ils parlent de succès et d'acte terroriste : c'est ça que je comprends. Le problème c'est la différence dans cette phrase, ça doit être les mots autour qui agencent ça. Moi je comprends 'succès' et 'acte terroriste' donc je sais pas si c'est en faveur ou contre »
A noi ci dispiace	Opaque
(6) :	
Per quello che è successo a Pamela	« On retrouve le mot succès hein par rapport à la femme. Comme je t'ai dit, comme ce mot-là [*omicidio*] me pose problème, je sais pas ce qu'il lui est arrivé à cette femme »
È qualcosa di orribile	« Quelque chose d'horrible, je suppose ? si c'est assez transparent avec le français ça veut dire quelque chose d'horrible. Comme j'ai parlé d'homicide tout à l'heure peut-être ça. Peut-être [que ça pourrait justifier son interprétation] mais moi je vois pas ce que 'succès' vient faire là-dedans en fait. Le seul mot qui ne correspond pas avec la théorie de l'homicide et de quelque

	chose d'horrible c'est succès. En quoi on considère ça comme un succès ? après ça pourrait confirmer l'hypothèse »

(6-7) :

I	***Question sur le sujet de la phrase :*** « Bah là je fais une hypothèse, je repars sur de l'anglais moi avec le 'I' qui veut dire 'je'. Moi pour moi euh… Evidemment c'est de l'italien, donc ça doit pas tellement coller, mais pour moi évidemment comme j'ai une base d'anglais, d'anglophone, bah moi je vois un I majuscule bon ça doit être 'je'. Et comme c'est un discours rapporté d'un manifestant, moi ce que je comprends c'est que c'est le manifestant qui parle et il dit 'je' »
Mostri	Opaque ***Après l'écoute :*** « Ce que j'ai entendu ben là c'est plutôt dans le deuxième paragraphe, il a mis l'emphase sur ce mot-là, [mostRi], le manifestant. Donc ça doit être un mot important, mais comme j'arrive pas à le comprendre… En tout cas j'entends qu'il met beaucoup l'emphase sur ce mot, donc il doit être important, même si j'arrive pas à comprendre »
Però	« Bah comme j'ai quelques bases d'espagnol ça veut dire mais, est-ce que ça veut dire la même chose en italien j'en ai aucune idée »
Non hanno né colore né provenienza"	« Le manifestant il continue à parler et il dit 'je n'ai ni couleur ni provenance' ? C'est ça que ça veut dire ? » ***Après la vidéo :*** « Le manifestant qui dit 'ni couleur ni provenance' étant lui-même noir, je pense que ça doit être l'acte horrible est un acte raciste et que tout le monde fait corps ou alors c'est pas un acte raciste ou c'est un acte raciste, mais dans la manifestation tout le monde fait corps ensemble contre ce qui s'est passé »

3ème paragraphe :

(8) :

Sono state 150 le manifestazioni in tutta Italia	***En répondant à la question 4 :*** « Il y aurait eu si je comprends il y aurait eu 150 manifestations similaires en Italie »

(8-9) :

Un gruppo di antifascisti	« 'Groupe d'antifascistes' ça c'est le seul groupe de mots que j'arrive à isoler, que j'arrive à comprendre »
Veneti	« [veneti] ça doit peut-être dire 'venus' ou 'ils sont allés' quelque part, à un endroit, aucune idée »
Unica macchia il coro di […] che hanno inneggiato alle Foibe	« Le reste de la phrase, non, je ne la comprends pas. Bon [unika], bon unique d'accord, mais ça m'aide pas dans la compréhension, même si j'arrive à isoler ce mot-là, ça m'aide pas » ***Après la vidéo :*** ***Suite à une question sur la compréhension du mot 'coro' :*** « Non, non plus, je sais pas »

4ème paragraphe :

(10) :

Macerata ha vissuto una giornata di forte tensione e mobilitazione	« Donc là on retourne à l'endroit, à la ville. Donc la ville a été le théâtre d'une forte tension, une forte mobilisation aussi en ce qui concerne la manifestation »

(10-13) :

Ma le iniziative contro il razzismo non si fermano qui – conclude l'inviato di Euronews – una nuova manifestazione è prevista per la prossima settimana sempre qui a Macerata. Parteciperanno anche il Partito democratico e l'associazione dei partigiani	***En répondant à la question 2 :*** « Non, c'est une manifestation contre le fascisme et le racisme. Il y a d'ailleurs une nouvelle manifestation qui est prévue la prochaine semaine [*11-12*] où le parti démocrate va participer avec l'association de je ne sais pas [*12-13*] » ***Plus tard :*** « L'initiative contre le fascisme et le racisme. Mais d'après le discours rapporté par l'invité d'Euronews c'est pas suffisant, il y aura une nouvelle manifestation la semaine d'après » « Et ceux qui participeront seront le Parti Démocrate et une association de [paRtidʒani], je sais pas, 'de partisans', je ne sais pas de partisans de quoi » ***Après l'écoute :*** ***Suite à une troisième écoute :*** « Je reste sur ma théorie hein. Bah ce que je comprends c'est que ce que dit l'invité d'Euronews c'est que la manifestation n'est pas

	suffisamment ferme et qu'il faut en faire une autre » ***Suite à une question sur la compréhension du mot 'qui' :*** « Le mot isolé [kwi] non, je pourrais pas le traduire tout seul. Peut-être que dans la phrase ça veut dire 'n'est pas suffisamment ferme', sinon non, le mot seul non »
(13-14) :	
Oggi ufficialmente non presenti per non alimentare il clima di tensione scatenato dal gesto folle di Traini	« J'arrive à isoler 'officiellement' mais… La dernière phrase c'est pour ne pas alimenter le climat de tension, mais qu'est-ce qui n'alimente pas la… Un geste fou ? C'est ce que je comprends, de [tReni]. Donc ce serait lui qui aurait tué Pamela Mastropietro. *[rires]*. Je reste vraiment sur ma théorie hein. Il aurait commis un geste fou, fin d'après la dernière phrase. Sinon le reste j'arrive pas à isoler des éléments qui pourraient m'aider »

Julie

Titre :

Italia: Macerata in piazza contro fascismo e razzismo	« Alors, je vais déjà commencer par lire le titre [*elle lit le titre à voix haute*], okay. Donc là je pense que ça parle d'une 'marche' sur une place contre le fascisme et le racisme, en Italie évidemment » « [matseRata] bon ça ressemble au français, je pense » « [inpjadza] bon c'est quelque chose que je connaissais déjà » « [kɔ̃tRo], [faʃizmo] et [Razizmo] ça ressemble au français » Et donc par déduction je pense que c'est une marche [matseRata] parce que voilà 'sur une place contre le fascisme et le racisme' c'est ce qui me paraît le plus évident dans le contexte et dans le sens »

[*Elle lit les questions*]

« Okay, donc avec les questions – qui sont en français – je comprends que [matseRata] c'est pas une marche mais une ville, ou un lieu en tout cas, donc ça m'éclaire pas mal »
« La première question je pense que je peux y répondre tout de suite sans lire le texte puisque la source est mentionnée. Donc ça vient de Euronews, donc je pense que c'est plutôt un article. Donc je vais commencer à lire le texte [elle lit une première fois le texte en entier silencieusement] »
« Okay, je pense comprendre le thème du texte. Au moins, voilà, de quoi on parle. Après il y a certaines choses que j'ai pas tout compris. [*Sous requête de l'enquêteur, elle approfondit*]. Ça parle de l'homicide de [pamelamastRopjetRo] et donc d'une manifestation qui s'est faite après ça, contre le racisme et le fascisme. Ça parle aussi de campagne électorale et de parti politique, donc je pense que c'est lié aussi à la politique. Et de différents lieux en Italie où les gens se rassemblent et aussi de terrorisme. Bon après, est-ce que c'est contre le terrorisme ? Sûrement. Est-ce qu'elle est morte à cause d'une attaque terroriste ? Je ne sais pas. On parle d'émigration, je pense que tout ça c'est lié, et de tensions qui peuvent voilà, se sentir dans cette ville en particulier, à [matseRata] »

En essayant de répondre à la question 2 :
« Pour l'instant je comprends pas trop qui est [lykatReni] »
[*Sous proposition de l'enquêteur, elle décide de relire le texte phrase par phrase*] :
« Bon je vais traduire parce que je pense qu'il a joué un rôle, qu'il a fait quelques choses qui sont liées à la tension »

[*Elle demande si elle doit lire à voix haute avant de traduire, l'enquêteur lui laisse le choix. Elle ne le fera pas systématiquement, mais elle le fera*]

1er paragraphe :

(1) :

Una manifestazione contro la violenza	[*Traduction littérale*] : « Donc là je pense que c'est assez transparent par rapport au français. Clairement, c'est par rapport au français que je traduis comme ça »
Il fascismo e il razzismo	[*Traduction littérale*] : « Alors, je sais que [il] c'est le déterminant en italien, ça je le savais déjà, donc c'est pour ça que j'ai traduit comme ça »
Chiude una settimana di tensione a Macerata	« Alors, le fascisme et le racisme ont fait je ne sais pas, quelque chose, ont fait un sentiment de tension à [maRseRata] »

(2) :

È la risposta al raid compiuto da Luca Traini	« Et la riposte euh de [lykatReni], alors je ne sais pas ce qu'il a fait » ***Plus tard :*** ***Suite à une question sur la compréhension du mot 'raid' :*** « Le 'raid' [Rɛd] ? Peut-être ? Comme en français ou comme en anglais. C'est ce qui me viendrait à l'esprit. Mais j'ai du mal à… Oui oui c'est ça. C'est la riposte du raid [cɔ̃pjuto] euh fait par [lykatReni] je pense. C'est [lykatReni] qui est à l'origine du raid, je pense que c'est ça » ***Après une deuxième écoute :*** « Peut-être [kɔmpjutoda] c'est le verbe qui veut dire 'faire' ou quelque chose comme 'commettre', 'commettre quelque chose' »
Che sabato scorso ha ferito	« Et après je comprends pas. [tʃesabatoskoRso], [afeRito], je comprends pas » ***Plus tard :*** « Euh [sabato] ça ressemble à un jour de la semaine. Et ça c'est parce que en tchèque ça se dit comme ça aussi. Mais après je sais pas, comme il y a pas de lien avec le tchèque, mais je crois que [sabata] ou [sabosa] je sais plus on dit pour 'dimanche' ou 'samedi'. Fin je sais que c'est un jour de la semaine. Donc ça ressemble, ça m'a fait penser à ça direct. Mais là encore c'est peut-être un biais parce que je suis confrontée à la langue tchèque en ce moment. Ça pourrait parce que [sabat] ça ressemble à [ʃabat] et on sait que le samedi c'est le jour du Chabatt. Donc ça pourrait être samedi » « [skoRso] ça me fait penser à 'score' mais ça n'a rien à voir dans la phrase, dans le contexte »

	« [afeRito] la forme je la reconnais, c'est du passé composé je pense, ou du passé en tout cas, mais [feRito] je serais incapable de dire ce que ça veut dire comme verbe. Je sais que c'est le verbe mais je ne saurais pas dire quel est le sens du verbe »
6 immigrati	« Six émigrants. Donc ça c'est transparent par rapport au français » ***Plus tard :*** « Après, six immigrants ça va. Donc peut-être que c'est le raid contre ces six immigrants qui s'est passé le samedi, je sais pas »
(3) :	
Dopo l'omicidio di Pamela Mastropietro	« [dopo] je comprends pas, l'homicide de [pamelamastRopjetRo], donc ça c'est aussi transparent » ***Plus tard :*** ***Suite à une question sur la compréhension du mot 'dopo' :*** « Je sais pas, [dopo] non. Je pense que c'est une préposition ou un petit mot comme 'avec', 'sans', 'contre', 'pour', 'à' quelque chose, mais il me fait penser à rien donc non, j'ai aucune idée »
(3-4) :	
Alla manifestazione – in piena campagna elettorale –	« La manifestation ou à la manifestation, en pleine campagne électorale. Donc là c'est aussi transparent et [inpjiena] je le traduis 'en pleine' parce qu'on a cette phrase aussi en français 'en pleine campagne électorale' qui est un peu comme une collocation, quelque chose d'assez cliché, donc c'est pour ça que je traduis comme ça »
(4) :	
Hanno preso parte 30000 persone, in maggioranza giovani	« [anopRezo] je ne sais pas. [paRte]. Donc 30000 personnes. Prr je sais pas. Euh je pense comptait peut-être 30000 personnes. Là je ne peux pas traduire les mots donc j'essaye de comprendre par rapport au contexte, ou est-ce que ça pourrait dire, ce que ça pourrait être » ***Plus tard :*** ***Suite à une question sur la compréhension de 'in maggioranza giovani' :*** « [madʒoRandza], 'la majorité' je dirais ? dans la majorité des gens, peut-être » « [dʒovani] je sais que c'est un mot courant en italien, donc je pense que c'est un mot qu'on

	entend facilement en italien, donc je pense que c'est un mot usuel. [dʒovani] ça me fait penser à… » « Ben après en fait dans la ligne suivante [5] il dit [diseundʒovanemanifestante]. Donc je pense que ça veut dire 'dit un des manifestants en fait. Et je pense que [dʒovane] c'est peut-être une personne, un individu, c'est comme ça que je l'interpréterais. Donc peut-être par extension, si je reviens à [inmadʒoRandzadʒovani], je dirais 'dans la majorité des gens' peut-être. Surtout qu'on parle de 30000 personnes avant, donc je pense que ça parle d'individus ou de personnes. Et [dʒovani] c'est au pluriel, donc c'est forcément plusieurs personnes » ***Après un deuxième visionnage de la vidéo :*** ***Suite à une question sur la compréhension du mot 'giovane' :*** « Okay, [dʒovani] et [dʒovane] je pense que c'est peut-être une personne d'origine étrangère. 'Dit une personne de la manifestation' [5], la personne qui est interviewée est noire, donc peut-être que c'est une personne de peau noire, ou je sais pas. Et comme ils disaient, il y a avait 30000 personnes, mais la majorité, [inmadʒoRandzadʒovani], peut-être majoritairement des personnes d'origine africaine ou des personnes noires, je sais pas. Comme ça parle de racisme… Avec la vidéo c'est ce que je comprendrais »

2ème paragraphe :

(5) :

« *Quello che è successo qui*	« Après [kuelotʃehesykseso] euh prr [sykseso] ou [sutʃeso] je sais pas, ça pourrait être 'succès', comme en français »
È un atto terroristico	« Après, [unatoteRoRistiko] ça pourrait être 'une attaque terroriste' »
Dice un giovane manifestante	« Dit une personne de la manifestation. [dʒjɔvane] ou [dʒjɔvani] ça pourrait être 'personnes', je pense, ou 'gens' »

(5-6) :

A noi ci dispiace per quello che è successo a Pamela	« Après je ne comprends pas. Alors, je pense que c'est 'pour', [pɛR] c'est 'pour' [pamela]. Est-ce que c'est… ? Non je sais pas »

	Plus tard : ***Suite à une question sur la compréhension de la phrase 'a noi ci dispiace':*** [Elle relit toute la phrase en italien] « [anɔitʃidispjatʃe], [peRkuelotʃesutʃesoapamela]. [nɔi] j'aurais envie de dire peut-être 'la nuit' ou quelque chose comme ça, 'le soir' parce que ça me fait penser à 'nuit', 'noir', [nɔte]. [buɔnanɔte], [nɔtʃe], fin tous les mots qui ressemblent à voilà donc peut-être que c'est la nuit ou quelque chose comme ça » « [dispjatʃe] je sais pas. J'aurais envie de dire que ça ressemble à… Non je sais même pas à quoi ça ressemble. Ça me fait penser à un mot français mais ça me vient pas là. [dispjatʃe] peut-être 'disperser' ? Quelque chose qui ressemblerait à du français, si je devais vraiment traduire. Je me raccrocherais à un mot français et c'est 'disperser' qui me paraît le plus approprié dans le contexte et par rapport au mot, mais après si ça se trouve c'est un faux ami » « 'Pour' [pɛR] ça va, [kwelo] 'quel' peut-être, si ça ressemble au français. [ʃesukseso] non je sais pas » ***Après une troisième écoute :*** « Okay, [anɔisidispjatʃe], ce que j'avais dit [nɔi] je pensais que c'était 'la nuit'. Je pense que c'est un pronom plutôt. Peut-être 'à nous', 'à notre', peut-être, j'avais l'impression »
(6) : *È qualcosa di orribile*	« [ɛkualkozadiɔRibile], [ɔRibile] je pense que c'est 'horrible'. Donc c'est par rapport à quelque chose d'horrible… Pff » ***Après une troisième écoute :*** « [ɛkualkozadiɔRibile] c'est toutes les choses qui sont horribles »
(6-7) : *I mostri però, non hanno né colore né provenienza* »	« Et donc après c'est par rapport à la couleur et à la provenance. Donc est-ce que c'est par rapport au racisme ? En disant 'il y a pas de, que peu importe la couleur ou de la peau ou de la provenance' ou je sais pas. [nɔnanone], [ne] c'est peut-être 'non'. [nɔn] c'est 'non'. [ne] en tchèque c'est 'non' aussi donc ça me fait penser aussi un peu à ça. 'Ni' peut-être ? 'Ni de la couleur ni de la provenance' ? Donc je pense que

	c'est ça. Là pareil hein, [kɔlɔRe] et [pRovenjɛntsa] c'est clairement par rapport au français » ***Plus tard :*** ***Suite à une question sur la compréhension des mots 'mostri' et 'però':*** « Alors [imostRi] je sais pas, vraiment pas. 'Montrer' peut-être, si je devais vraiment trouver une traduction, ça me ferait peut-être penser au verbe 'montrer' en français, mais sinon non, [mostRi] non, [imostRi] non » « [peRo] ça me fait penser à l'espagnol, mais je pense pas que ce soit ça. Peut-être que c'est 'mais', [peRo] en espagnol c'est 'mais', donc je me dis peut-être que c'est la même chose. Mais après c'est encore… Je suis pas sûre parce que j'avais l'impression que 'mais' c'était un autre mot en italien… » ***Après l'écoute :*** « Alors je pense [imostRi] ça veut peut-être dire quelque chose comme 'mais surtout', fin quelque chose comme ça. Fin j'avais l'impression dans le son de la voix. Après, je suis pas sûre »

3ème paragraphe :

(8) :

Sono state 150 le manifestazioni in tutta Italia	« [sono] je sais que c'est le verbe 'être', ça je le sais. Cent cinquante. Il y avait plus de cent cinquante manifestations dans toute l'Italie. Donc [manifestasjoni], je sais que 'i' à la fin c'est pluriel et [intutaitalja] je traduis par donc 'toute l'Italie' parce que là c'est transparent aussi. Donc j'imagine que ça doit être 'il y avait', 'il y a eu' ou 'il y a' cent cinquante manifestations. Ou cent cinquante villes, je sais pas, qui ont manifesté »

(8-9) :

Unica macchia il coro di un gruppo di antifascisti veneti che hanno inneggiato alle Foibe	« Après, je pense que ça parle d'une marche d'un groupe d'antifascistes, qui sont venus. Alors je sais pas, [fɔibe] ou [fɔibɛ] je pense que c'est un lieu, parce qu'il y a une majuscule. Après, j'arrive pas à comprendre le sens de la phrase. Bon » ***Plus tard :***

	Suite à une question sur la compréhension du mot 'unica': « [unitsa] ? [unitʃa] ? 'Unie' peut-être ? » ***Suite à une question sur la compréhension du mot 'coro':*** « [koRo] euh c'est le cœur je pense parce que ça ressemble à [korazon] en espagnol et à l'anglais aussi. Quand on veut dire 'le noyau' en anglais on dit [kɔ:]. Donc je pense que ça me fait penser à [kɔ:] en anglais. Peut-être le noyau, le milieu, le cœur de quelque chose » ***Après une deuxième écoute :*** « Okay alors [unikamatʃja], je pense que c'est 'unique', 'uniquement' ou 'unique'. Seulement, je pense. Vu comment il l'a dit ça ressemblait plus à 'unique' que 'unie'. Donc je pense que c'est 'unique' ou 'uniquement' »

4ème paragraphe :

(10) :

Macerata ha vissuto una giornata di forte tensione e mobilitazione	« Alors, [matseRata], [avizuto], je pense que… Bon après c'est donc la ville de [matseRata] a… On a pu observer une… Ou a vécu, je sais pas, une forte tension et de mobilisation de cette ville. Ben, je traduis les mots que je peux comprendre par rapport au français et [avizuto] je pense que ça doit être le verbe au passé, ça ressemble un peu à l'espagnol là, dans ce contexte-là. Donc je pense que la ville a eu une forte tension et mobilisation » ***Plus tard :*** ***Suite à une question sur la compréhension du mot 'giornata' :*** « [dʒjoRnata] ? [ladʒjoRnatadifoRtɛnsjone]. Géante ? Peut-être ? Alors je sais que c'est un nom, donc ça peut pas être ça. Je pourrais pas dire à quoi ça ressemble, à qu'est-ce que c'est. Je comprends que cette chose s'est produite à [matseRata] et que c'était quelque chose d'une forte tension et mobilisation. Donc, je pense comprendre comment c'est, mais je pourrais pas trouver un mot exact pour traduire »

(10-11) :

Ma le iniziative contro il razzismo e il fascismo non si fermano qui	« Mais, [ma], je pense que c'est 'mais', l'initiative contre le racisme et le fascisme humm

	quelque chose n'est pas, non, ne pas quelque chose. Ah le verbe je comprends pas » ***Plus tard :*** ***Suite à une question sur la compréhension du mot 'qui' :*** « [kwi] ? Ben j'aurais envie de dire que c'est peut-être un pronom relatif comme en français parce que ça ressemble clairement à 'qui' en français, mais ça me paraît bizarre que ce soit à la fin. Donc [elle relit la phrase], 'pas' ? Peut-être que ça va avec [nɔn], peut-être que c'est [nɔnkwi], 'ne pas' ? Peut-être » ***Après une troisième écoute :*** « [ilfatʃizmonɔnsifɛRmanokui]. Peut-être [fɛRmano] c'est 'se fermer' ou 'ne s'arrêtent pas', je sais pas »
– conclude l'inviato di Euronews, Michele Carlino –	« Donc ça c'est l'invité d'Euronews, [miʃɛlkaRlino] qui conclut. Donc ça c'est assez clair, ça ressemble au français. Et c'est comme ça aussi qu'on cite les personnes dans les articles en français, 'conclut l'invité d'Euronews, [miʃɛlkaRlino], par exemple. Ça ressemble à la structure de phrase qu'on peut trouver en français dans un article »
(12) :	
Una nuova manifestazione è prevista per la prossima settimana sempre qui a Macerata.	« Une nouvelle manifestation est de prévention, je sais pas, pour la euh après je comprends pas. [lapRɔsima] peut-être 'la proximité', non je sais pas. [sɛtimana] je comprends pas. [sɛmpRe] j'ai su ce que c'était mais je sais plus du tout. [kuiamaRseRata], donc à [maRseRata], je ne sais pas ce qu'il se passe » ***Après l'écoute :*** « [sɛmpRe] ça m'énerve parce que je pense connaître ce mot mais je serais incapable de dire ce que c'est. J'ai l'impression que ça ressemble à [sjɛmpRe] en espagnol. Après, c'est peut-être un petit mot, un connecteur logique j'ai l'impression »
(12-13) :	
Parteciperanno anche il Partito democratico e l'associazione dei partigiani	« Euh [paRtesipeRano] je pense que c'est 'participation' ou 'participe'. [anke] je crois que c'est aussi. On m'avait appris ce mot il y a quelque temps, je le connais, après je saurais pas dire… Je crois que c'est 'aussi' »

	« [ilpaRtitode] ah d'accord okay. Donc ça doit être des partis politiques, le parti politique et l'association des [paRtidʒani] je comprends pas mais je pense que c'est un parti politique ou voilà oui lié à la politique en tout cas. Donc ils ont participé aussi »
(13-14) :	
Oggi ufficialmente non presenti per non alimentare il clima di tensione scatenato dal gesto folle di Traini	« Officiellement, [ufisialmɛnte], 'officiellement' je pense. [nɔnpResɛnti], 'non présents' je pense. Pour, ou, non pour. Pour ne pas alimenter le climat de tension par rapport au geste fou de [tReni], c'est ce que je comprends. Si j'essaye de faire mot à mot c'est ce que je traduirais » ***En relisant la question 2 :*** « Après est-ce que [lykatReni], dans ces cas-là, si on reprend la question deux, est mentionné dans le texte parce que c'est lui qui a commencé, qui est à l'origine de ces actes de fascisme, de racisme. Est-ce que c'est lui qui a tué peut-être [pamelamastRopjetRo] ou il a fait quelque chose qui a suscité des manifestations, suite à son geste. Ou c'est lui l'initiateur du climat de tension. Pour l'instant je pencherais plutôt pour voilà l'idée que c'est lui qui a fait quelque chose de mal. Après peut-être que c'est le contraire hein, peut-être que c'est lui qui a mobilisé tout le monde contre le racisme, mais j'ai l'impression plutôt qu'il a fait quelque chose de mal, si je devais dire les raisons de sa mention »

En répondant à la question 3 :
« Alors l'évènement qui a eu lieu à [maseRata] ben c'est les manifestations contre le racisme et le fascisme, des regroupements de personnes. Et c'est peut-être de [maseRata] qu'ont commencé aussi toutes les manifestations qui ont eu lieu en Italie. C'est peut-être ouais [maseRata] à l'initiative de tout ce mouvement »

En répondant à la question 4 :
« Et oui, 'le même genre d'évènement a eu lieu dans d'autres villes en Italie ?', oui dans toute l'Italie. A peu près dans cent cinquante places, cent cinquante villes, je sais pas. Ou il y a eu cent cinquante manifestations dans toute l'Italie »

A la fin de la première écoute :
« Waa »

A la fin de la deuxième écoute :
« Je vais peut-être réécouter encore parce que ça va vite et le début… Okay je réécoute »

Après un premier visionnage de la vidéo :

« Euh la vidéo ne m'aide pas beaucoup, pour l'instant, parce que j'avais compris. Comme ça montre que les manifestations, j'avais compris que c'était par rapport au racisme les manifestations et que les gens interviewés, voilà, parlent de la tension qui existent et de ce qui se passe dans le pays du coup. Mais ça ne m'aide pas parce que c'est vraiment des mots qui me posent problème, parce que le contexte je l'ai compris, mais c'est vraiment les mots, fin j'ai l'impression. Pour l'instant ça m'aide pas vraiment. Je vais peut-être la reregarder pour être sûre »

Remarque finale :
« Ça demande beaucoup de concentration quand même »

Agnès

Titre :

Italia: Macerata in piazza contro fascismo e razzismo	« Bon alors si je lis le titre, 'l'Italie, je sais pas quoi, sur la place contre le fascisme et le racisme. Donc je pense 'rassemblement', 'manifestation' ou quelque chose comme ça. [inpiatsa] ouais sur la place, oui pourquoi pas ouais 'rassemblement', je dirais ça »

1er paragraphe :

(1) :	
Una manifestazione contro la violenza, il fascismo e il razzismo	[*Traduction littérale*]
Chiude una settimana di tensione a Macerata	« Alors ensuite là ça se corse. Euh après une semaine de tension à… Ah ben [maseRata] ça doit être le nom d'un lieu alors, d'une ville peut-être. Ah oui d'accord, je dirais que c'est le nom d'une ville [maseRata] »
(2) :	
È la risposta al raid compiuto da Luca Traini	« Et la riposte du raid, ouais je sais pas, en français ça existe le 'raid' pour les forces publiques, mais je sais pas si c'est la même chose, de de [lykatReni] ah non [dalykatReni] oh j'en sais rien » « Alors, et la riposte du raid de contre non je sais pas. Et la riposte et la réponse, la riposte ouais, du raid [compjuto] ouais je ne sais pas, du raid de [lykatReni]. [lykatReni] c'est sûrement un lieu ou le nom d'un groupe de forces publiques ou pas publiques, mais… »
(3) :	
Che sabato scorso ha ferito 6 immigrati dopo l'omicidio di Pamela Mastropietro	« Alors qui a abouti à l'arrestation de six immigrés depuis la mort de [pamelamastRopjetRo], ouais » ***Plus tard :*** ***Suite à une question sur la compréhension des mots de la phrase 'che sabato scorso ha ferito 6 immigrati dopo l'omicidio' :*** « Ben [imigRati] je pense que c'est 'immigrés', [lɔmisidjo] ben 'l'homicide' dont le meurtre de [pamelamastRopjetRo], voilà ce que je comprends » « Après les premiers mots, je comprends pas du tout du tout [*même pas leur nature*], alors là

	non non vraiment, ça me parle pas du tout du tout du tout. [*sabato*] ça me parlerait par rapport à – mais je vois pas du tout le rapport dans le contexte si j'ai compris le début – [*sabato*] ça me parlerait par rapport à un jour férié, un jour… Fin par rapport au Chabatt tu vois, je fais le lien avec ça. Mais je vois pas trop le lien dans la phrase donc ça m'aide pas » « [skRrzo], [skoRso] je sais pas comment on dit, vraiment ça me parle pas du tout. Je vois pas… Non. Ah 'des corses' ? *[rires]* 'Des corses', voilà ! » « [feRito] c'est pareil, rien rien rien, ces cinq mots là, ils me parlent pas du tout du tout » « [dopo] ben 'depuis' je dirais. Je dirais que le [sabatoskoRzo] a je sais pas quoi fait six immigrés depuis… Mais ça veut rien dire ! Depuis le meurtre de [pamela], ou le suicide d'ailleurs. Est-ce que c'est un meurtre ou est-ce que c'est un suicide ? C'est un meutre. Depuis le meurtre de [pamela] » « Non là non, je suis désolée, vraiment… Et même si [imigRati] ça voulait pas dire 'immigrés', ce qui pourrait être tout à fait vrai, je n'arrive pas à lui donner une autre interprétation qui pourrait m'aider à mieux comprendre les mots précédents. Donc après ce qui m'ennuie c'est que [lykatReni] je sais pas non plus ce que ça veut dire et [kompjuto] non plus. Donc euh je suis bien embarrassée »
(3-4) :	
Alla manifestazione – in piena campagna elettorale – hanno preso parte 30000 persone, in maggioranza giovani	« Alors cette manifestation, en plein campagne électorale, a mobilisé 30000 personnes, en majorité des jeunes » « Oh la la je sais pas du tout, c'est dingue ! J'ai l'impression de raconter n'importe quoi » ***Plus tard :*** ***Suite à une question invitant à expliquer comment elle arrive à comprendre le mot 'giovani' :*** [*Elle dit avoir compris ce mot car elle l'a beaucoup entendu dire à un ami italien pour parler de leurs filles*] « Donc du coup j'en ai déduit que ça voulait dire que c'était des jeunes, les jeunes quoi. Fin voilà, non là je suis sûre de moi »

2ème paragraphe :

(5) :

« *Quello che è successo qui è un atto terroristico*	« Bon c'est… C'est la suite, la suite de… Ah je sais pas trop. Succession, [sukseso], je dirais 'succession' qui est une [ato] terroriste. Bon le terrorisme. Quelle suite, qu'est-ce qui suit au terrorisme, je sais pas trop » ***Plus tard :*** ***Suite à une question sur la compréhension du mot 'atto' :*** « Ben je dirais que c'est peut-être un acte terroriste »
Dice un giovane manifestante	« Dit un jeune manifestant. Ah là je suis sûre de moi »

(5-6) :

A noi ci dispiace per quello che è successo a Pamela è qualcosa di orribile	« Pour nous ça nous convient pas, c'est pas une réponse, c'est pas la bonne réponse à apporter à [pamela], qui est quelque chose d'horrible »

(6-7) :

I mostri però, non hanno né colore né provenienza »	« Alors là [mɔstRi] qu'est-ce que c'est [mɔstRi] ? Mais euh… Alors 'je' je sais pas quoi, [mɔstRi], ouais je sais pas, [peRo]… Mais n'est pas ni coloré ni [pRoveniendz]… Pff je sais pas, je sais pas la fin de ce petit paragraphe » ***Plus tard :*** ***Suite à une question sur la compréhension de 'non hanno né colore né provenienza' :*** « Ben oui mais ça [pRovenjendza] qu'est-ce que j'ai dit tout à l'heure ? Je crois que ça me tentais pas trop. Je dirais que ça pourrait être une expression en fait, une expression… 'Sans peur ni reproche' tu vois en français. Enfin je dis pas que ça veut dire ça mais un truc un peu comme ça quoi. [ne], [ne], je me dis que c'est pas une construction de phrase, il me semble, très habituelle ou très structurée. Enfin, en y connaissant rien en italien, bien sûr, mais enfin… Donc je pourrais penser que ça pourrait être un peu une expression, une façon de parler. 'Sans saveur ni couleur', tu vois des choses comme ça. [ne], [ne], je pense que ça veut dire 'sans…sans', 'ni…ni', quelque chose comme ça. Et [ano] je sais pas ce que ça veut dire. [nekoloRe] je peux supposer que ça veut dire 'sans couleur' donc 'ni provenance', sans un immobile quoi, enfin sans… Ouais je dirais que c'est une façon de parler, une façon de dire les choses. Je sais pas trop quoi »

	Suite à une question sur la compréhension du mot 'però' : « [peRo], 'mais', 'pourtant', 'mais'. Ben je sais pas [peRo] peut-être parce que ça me fait penser à l'espagnol, j'en sais rien. Je sais pas » ***Suite à une question sur la compréhension de 'i' :*** « Ah [imɔstRi], ben ça ça m'interroge. Je ne sais pas si ça veut dire 'je' comme en anglais, si ça veut dire 'il', 'le'. Euh je dirais que ça veut dire 'le', 'le meurtre' ou 'le meurtrier' » ***Remarque/crainte :*** « Oh la la c'est atroce de dire que je raconte des âneries plus grosses que moi » « Ce que je pense arriver à comprendre c'est parce que c'est quand même très proche du français et que du coup c'est peut-être des faux amis et que en fait je comprends pas du tout » ***Après le visionnage de la vidéo :*** « Quand le jeune, le black parle, on comprend, il dit vraiment que ça lui déplaît l'histoire du meurtre de [pamela] et que, je maintiens que sans [koloRe] et sans [pRovendzjia] je sais pas quoi là c'est une expression un peu pour dire 'sans motifs' quoi, 'sans raisons', sans quelque chose comme ça »

3ème paragraphe :

(8) :	
Sono state 150 le manifestazioni in tutta Italia	« Il y a eu environ 150 manifestations dans toute l'Italie, ou manifestants dans toute l'Italie »
(8-9) :	
Unica macchia il coro di un gruppo di antifascisti veneti che hanno inneggiato alle Foibe	« Alors il y avait un groupe d'antifascistes qui était venu, qui est venu… Ben qui était venu… Ouais je ne sais pas la suite » ***Plus tard :*** ***Suite à une question sur la compréhension du mot 'unica' :*** « [unika] ? [unika] 'l'unité', 'une seule', 'unique'. 'Unique'. Ouais 'une seule', 'unique', je dirais » ***Suite à une question sur la compréhension du mot 'macchia' :***

	« [makia], [matʃja] je sais pas comment vous dites… 'Une partie', ouais 'un ensemble', 'une partie'… Ça m'inspire pas beaucoup plus » ***Suite à une question sur la compréhension de 'il coro' :*** « [ilkoRo], ben justement, ça m'inspirait pas beaucoup plus non plus. Euh [ilkoRo], le corps d'un groupe, donc ça veut dire une partie du corps d'un groupe d'antifascistes. Je dirais que [ilkoRo] c'est un peu comme le corps, enfin l'essentiel d'un groupe, donc une partie de l'essentiel d'un groupe. Ça veut un peu rien dire, même si dans ma tête ça me parle. [ilkoRo] pff qu'est-ce que ça peut vouloir dire ? Pourtant ça me parle un peu mais… J'aimerais bien savoir d'ailleurs ce que ça veut dire. Qu'est-ce que… ? Ou alors c'est un verbe… Ouais parce qu'il est où le verbe là ? Ben oui [veneti] ça doit être le verbe, 'est venu'… Ben je sais pas, non je sais pas. Je dirais que c'est un corps, l'essentiel d'un groupe, voilà » ***Suite à une question sur la compréhension de 'che hanno inneggiato alle Foibe :*** « Ben là je sais pas 'venu', [inegdʒjato] je sais pas là. Ben je sais pas ce que ça veut dire non plus. Une partie d'un groupe d'antifascistes est venu à... Euh l'inauguration du [fo] du [fwab] là ? [inegjato], [inedʒjato], qu'est-ce que ça peut vouloir dire ? Non je sais pas. Je pense qu'ils sont allés quelque part où il y avait quelque chose qui se passait. [inedʒjato] c'est quelque chose, à mon avis c'est un regroupement ou une, pas une conférence mais un regroupement, une discussion, une inauguration. Je sais pas pourquoi j'ai le mot inauguration, parce que ça commence un peu pareil qu'en français, mais bon, c'est tiré un peu par les cheveux. Ouais voilà. Et [alefɔib] c'est quelqu'un ou quelque chose ou un endroit, fin voilà »

4ème paragraphe :

(10) :

Macerata ha vissuto una giornata di forte tensione e mobilitazione	« Alors, ensuite, le dernier paragraphe. Donc ben [maseRata] a vécu une journée de grosse tension et de mobilisation, de manifestation »

	Plus tard : ***Suite à une question invitant à expliquer comment elle arrive à comprendre 'ha vissuto' :*** « Ben parce que ça ressemble au français. [dʒjɔRnata], je crois que ça je sais que c'est lié au mot 'journée'. Alors c'est peut-être pas la traduction exacte d'une journée, mais je suppose que si » « Ah ben 'a vécu', ben je sais pas, vie ça vient de vivre, 'vécu' donc avec la 'a vécu', la conjugaison, oui oui ça me plaît bien, je suis sûre de moi. Je sais pas c'est un sens qui me paraît que ça peut pas être autre chose »
(10-11) :	
Ma le iniziative contro il razzismo e il fascismo non si fermano qui	« Mais l'initiative contre le racisme et le fascisme euh… N'est pas terminée »
– conclude l'inviato di Euronews, Michele Carlino –	« En a conclu l'invité d'Euronews [miʃɛlkaRlino] »
(12) :	
Una nuova manifestazione è prevista per la prossima settimana sempre qui a Macerata.	« Une nouvelle manifestation est prévue pour la… semaine prochaine. Mouais semaine prochaine pourquoi pas. Qui aura lieu à [maseRata] » ***Plus tard :*** ***Suite à une question invitant à expliquer comment elle arrive à comprendre 'prevista' :*** « Ben pareil, c'est la même chose que [avisuto], c'est tellement proche du français que c'est évident. Mais bon, c'est peut-être pas évident, mais là à l'instant t pour moi c'est évident »
(12-14) :	
Parteciperanno anche il Partito democratico e l'associazione dei partigiani, oggi ufficialmente non presenti per non alimentare il clima di tensione scatenato dal gesto folle di Traini	« Euh participeront contre le parti dém… Contre ? Oh peut-être 'avec'. Le parti démocratique et l'association des… des partisans, je crois. Qui ne sont pas officiellement représentés par une… Alors attends, attends attends je reprends. Nous participerons avec le parti démocratique et l'association des… Ouais des partisans ça me plaît, je sais pas. Mais rien d'officiel pour ne pas alimenter le climat de tension qui euh… qui est en train de grandir. Qui est en train de naître, qui est en train de grandir, qui est en train de s'installer, de grandir, de naître » ***Plus tard :***

Suite à une question sur la compréhension du mot 'anche' :
« Ben j'ai dit 'avec', j'ai dit 'contre', j'ai maintenu 'avec' parce que ça commence par un 'a' comme en français. Et je sais pas le [tʃe] à la fin ça me semble que c'est avec et pas contre »

Suite à une question sur la compréhension du mot 'oggi' :
« Ah bah ça je sais pas ce que ça veut dire [ogi], [odʒi], [ogi], je sais pas. Qu'est-ce que ça peut vouloir dire ? Rien ? Rien d'officiel n'est organisé par… Je sais pas, je sais pas plus »

Suite à une question sur la compréhension de 'dal gesto folle di Traini' :
« Donc attends comment j'avais traduit ça. Pour ne pas alimenter le climat de tension contenu, contenu de… Le climat de tension [skatenatodaldʒɛstofɔleditReni]. Tension euh… Ben [fɔle] forcément pour moi ça se rapproche de 'fou' en français. [ʒɛsto] qu'est-ce que ça peut vouloir dire ? [ʒɛsto], [ʒɛsto] j'en sais rien. Ah ben [ʒɛsto] un geste, un geste ! Un geste fou alors ? Attends un climat de tension entraîné par un geste fou de [tReni], ça serait quelqu'un [tReni] ? Pour ne pas alimenter le climat de tension [skatenato], entraîné ? Euh j'ai pas de meilleure offre. [skatenato] je vois vraiment pas ce que ça veut dire. Contenu ? Je sais pas pourquoi je veux que ce soit 'contenu'. Le climat de tension contenu dans le geste fou de [tReni] ? »

En répondant à la question 1 :
« Bon il s'agit d'une info Euronews, donc un document journalistique »

Plus tard :
« Ça c'est quand même facile »

En répondant à la question 2 :
« Déjà je ne sais pas ce qu'est [lykatReni]. Est-ce que c'est l'endroit où a eu lieu certainement quelque chose d'important ? Je sais même pas si c'est un lieu, je pense que c'est un lieu, mais… Ah ouais on parle de [tReni] à la fin du texte d'ailleurs. Donc il y a eu le geste fou, donc c'est bien le meurtre. Ah c'est ça c'est un geste fou qui a eu lieu à [tReni]. Ouais je pense que c'est ça le lien »

Plus tard :

« [kompjuto], si je savais ce que ça veut dire [kompjuto] ! [*Elle relit le premier paragraphe*] [sabatosabato] qu'est-ce que ça veut dire [sabatoskoRzo] ? Ah il y a des mots barbares en italien ! »

'Réfléchis à ce que [lyka] te fais penser en français' :
« Ben à un prénom, le prénom [lyka]. Donc ben si tu me dis à quoi ça me fait penser en français, [lyka] ça me fait penser à un prénom pas à autre chose. Ben maintenant je pense que c'est une personne du coup. [kompjuto], [kompjuto], mais bon sang qu'est-ce que ça veut dire [kompjuto] ? Donc le geste fou de [tReni], ça par contre je pense que c'est bien ça à la fin. Donc [tReni] c'est quelqu'un et c'est pas un lieu. Très bien. [*Elle relit la question*]. Parce qu'il a fait un geste fou, je pense. Alors qu'est-ce qu'il a fait comme geste fou ? Alors c'est lui qui a tué six immigrés ? Euh… [*Elle relit le premier paragraphe*]. Ah oui l'homicide, c'est vrai il y a eu un meurtre. L'homicide est-ce que c'est un meurtre ou est-ce que c'est un suicide ? Non l'homicide c'est un meurtre. La riposte du raid [kompjuto] contre [lykatReni] ? [sabatosabatoskoRso]… Ah je sais pas du tout ce que ça veut dire, j'ai aucune idée, je suis pas inspirée ! [sabatoskoRso], [feRito] 'a fait' peut-être ? C'est un peu tiré par les cheveux mais qui sait, peut-être quand même ! Donc a fait, a fait quoi, a fait… Alors il y a le meurtre de [pamela] donc est-ce [lykatReni] a tué [pamela], est-ce que quoi ? Qué pasa ? *[rires]* Comment ça se fait que je ne sais pas, que je ne trouve pas ? Là je fais un vrai blocage. Donc alors, pourquoi on parle de [lykatReni] ? Alors il y a une manifestation en pleine campagne électorale, 30000 personnes, en majorité des jeunes. Alors [pamelamastRopjetRo] peut-être c'était une jeune du coup et c'est pour ça que les jeunes se liguent par solidarité pour cette jeune femme qui a été tuée par [lykatReni]. Et bien je pense qu'on parle de [lykatReni] dans le texte parce que c'est un meurtrier ! *[rires]* »
« [*Utilisation du conditionnel*] je mets des suppositions »
« [*Elle relit le dernier paragraphe*] Ben oui et puis après on parle du geste fou, de folie, de [tReni] »
« Voilà, je dirais que je comprends les choses comme ça, pourquoi on parle de lui »

En répondant à la question 3 :
« Bon il y a eu un meurtre. Non il y a eu une manifestation, le meurtre on sait pas où c'est. Bon je suppose que c'est à [lykatReni] »

Plus tard :
« Et ben [maseRata] si je me rappelle, ça a eu lieu la manifestation contre le fascisme et le racisme. Donc [lykatReni] était italien, mais [pamelamastRopjetRo] à mon avis était italienne ! Alors, il a peut-être pas tué… C'est peut-être [pamela] qui a tué finalement, qui a tué six immigrés ! Je m'interroge, maintenant. Parce qu'elle était italienne et c'est pas racisme ni fasciste de tuer un italienne, parce que lui il doit être italien aussi vu que [lykatReni] ça me semble assez italien comme nom. Je m'interroge maintenant, si c'est pas [pamela] qui est la meurtrière. [skatenato] bon qu'est-ce que ça veut dire [skatenato] ? Pourtant [dalʒestoditReni] c'est bien le geste de [tReni] »

En répondant à la question 4 :
« Je suis incapable de répondre à la dernière question. [Elle relit la question]. Ben ça j'en sais rien. [fɔib], [fwab] c'est un lieu peut-être »

Plus tard :
« Alors attends, si ça a lieu dans d'autres villes. Ben je dirais que [fwab] là ça doit être une autre ville. Ouais, mais ça j'en sais rien hein. Et une autre nanana… Ah ouais nous participerons à

une autre… Avec le parti, l'association… Ben l'autre ville si [fwab] c'est une autre ville c'est ça, sinon je sais pas, je vois pas où est-ce qu'on parlerait d'une autre ville. Mais effectivement il dit 'il y a d'autres manifestations de prévu' donc pourquoi pas dans d'autres villes »

Remarque finale :
« Les mots sur lesquels je bloque ne se débloquent pas »

Pendant l'écoute :
« Mais il parle trop vite ! Ah là je comprends rien du tout hein, c'est pas compliqué !

Après une première écoute :
« Bon qu'est-ce que c'est beau comme langue l'italien ! C'est magnifique ! Bon j'ai compris que les mots que je comprenais à l'écrit hein, je pense. Ça ne m'a rien apporté l'oral là, rien du tout »

Après une deuxième écoute :
« Ben écoute, rien de mieux. Il y a des mots et des phrases que je comprends, mais les mêmes que je comprends, que je crois comprendre à l'écrit. Voilà, non »

Après un premier visionnage de la vidéo :
« Ben ça m'a pas donné grand-chose de plus hein. Je la remets »

Après un deuxième visionnage de la vidéo :
« Bon ben je dois pas être visuelle comme fille hein, ça me parle pas… Je dirais que ce qui est le moins facile c'est la vidéo. Parce que bon la vidéo tu vois qu'il y a une manifestation, d'accord. Quand le jeune, le black parle, on comprend, il dit vraiment que ça lui déplaît l'histoire du meurtre de [pamela] et que, je maintiens que sans [koloRe] et sans [pRovenzjia] je sais pas quoi là c'est une expression un peu pour dire 'sans motifs' quoi, 'sans raisons', sans quelque chose comme ça »
« Mais sinon non non. Je dirais que dans l'ordre ce qui me permet de mieux comprendre peut-être c'est l'écrit, l'oral et le visuel ça m'apporte pas grand-chose, voire rien de plus, surtout que ça arrive en dernier donc ça n'apporte rien de plus »

Stéphane

« Je vais d'abord lire les questions parce que ça m'aide à comprendre, je pense que ça va me guider »

En lisant la question 3 :
« Donc par exemple [matseRata] en voyant 'quel évènement a eu lieu à [matseRata] ?' ben je comprends que c'est un lieu, sinon je savais pas ce que c'était. Je vois que lui ça va être un nom »

En lisant la question 1 :
« Ensuite le type de document ben quand je regarde le lien http il y a marqué Euronews. Euronews c'est une chaîne de télé, donc forcément c'est lié à une retranscription d'une chaîne de télé. Donc c'est un document d'information »

Titre :

Italia: Macerata in piazza contro fascismo e razzismo	« Ben je vais lire le titre. Donc à [matseRata], [pjadza] je pense que c'est une 'place' contre le fascisme et le racisme. Donc c'est des manifestations parce que c'est dans le titre [*dans la source*]. Il y a aussi [pamelatReni] donc il y avait le nom de [tReni] c'était [lykatReni] tout à l'heure, donc il doit y avoir quelque chose sur lui et sa femme, je sais pas »

« Donc je vais lire le texte »

1er paragraphe :

(1) :	
Una manifestazione contro la violenza, il fascismo e il razzismo	« Donc c'est une manifestation contre la violence, le fascisme et le racisme »
Chiude una settimana di tensione a Macerata	« Après ça doit être, ça doit se manifester dans un climat de tension, j'imagine, et à [matseRata]. Donc j'ai compris que c'était un lieu »
(2) :	
È la risposta al raid compiuto da Luca Traini	« Donc c'est une riposte à quelque chose qui a été fait par [lukatReni] » ***Plus tard :*** ***Suite à une question sur la compréhension du mot 'raid' :*** « Ben pour moi c'est le même qu'en français, je l'ai traduit le même qu'en français, c'est un raid. Donc c'est une action, ici une action violente faite par [lukatReni]. Donc en plus ils disent

	qu'il a fait un geste fou [*14*]. Donc je le comprends comme ça » ***Suite à une question sur la compréhension du mot 'compiuto' :*** « Commis » [*grâce au contexte*]
(3) :	
Che sabato scorso ha ferito 6 immigrati dopo l'omicidio di Pamela Mastropietro	« [sabato] ça doit être 'samedi', sur lequel j'ai l'impression qu'ils ont attaqué des immigrés et ils ont tué quelqu'un qui s'appelle [pamela]. Voilà, un homicide, [pamelamastRopjetRo] » « Un truc que je comprends pas c'est que s'il y a eu un homicide de cette dame-là et il y a une riposte raciste contre six immigrés » ***Plus tard :*** ***En répondant à la question 2 :*** « Pour moi il a tué quelqu'un » [*C'est qui ce quelqu'un ?*] : « Ben [pamela], ah non, il a tué six immigrés. Ce que je comprends c'est ça. Non je sais pas s'il a tué, fin c'est pas dit… Il a fait quelque chose contre ces immigrés, je sais pas ce que c'est. Je vais mettre 'attaqué', ça au moins j'en suis sûr » ***Suite à une question sur la compréhension du mot 'scorso' :*** « Ben ça je sais pas. [sabato] je dirais 'samedi'. [*Pourquoi ?*] Parce que ça va bien ? » ***Remarque avant l'écoute :*** « Par contre [skoRso] la seule chose à laquelle ça m'a fait penser en le prononçant c'est 'corso', c'est ça ? C'est ces espèces de fêtes avec… Soit avec des vaches soit des fêtes un peu violentes qui existent dans certaines régions, soit en Italie soit en France, je sais pas, j'ai pensé à ça, donc ça m'aidait pas » ***Suite à une question sur la compréhension du mot 'dopo' :*** « Ben je dirais que ça serait 'suivre' ou 'en réponse'. Fin dans la phrase c'est ça, ce serait lié… »
(3-4) :	
Alla manifestazione – in piena campagna elettorale – hanno preso parte 30000 persone, in maggioranza giovani	« Donc c'est une manifestation pendant la campagne électorale, à laquelle il y a 30000 personnes qui ont participé, et plutôt des jeunes. Sauf si [dʒovani] c'est le nom de quelqu'un, mais je crois pas ce que ça viendrait faire là »

	Plus tard : ***Suite à une question invitant à expliquer comment il arrive à comprendre 'giovani' :*** [*Vous l'avez traduit comment ?*] « Je pense pas l'avoir fait. [dʒovani] je sais plus ce que j'ai dit. C'est aussi un jour, 'jeudi' ? Je sais plus ce que j'ai dit. Je sais plus ce que j'ai dit mais c'était mieux ce que j'avais dit. Là je vois plus, je comprends plus ce que c'était. [*Il relit la phrase*]. Attends, il y a une manifestation en pleine campagne électorale, pour laquelle il y avait à peu près 30000 personnes. Je sais pas, c'est un lieu ? Je sais plus ce que j'ai dit. [*L'enquêteur lui fait remarquer que le même mot se trouve à la ligne suivante, 5*]. Ah, un jeune ? C'est ce que j'ai dit oui ! Majoritairement des jeunes. Voilà, c'était ça. [*Pourquoi vous avez pensé au mot 'jeune' ?*] Ben il est venu tout seul, et puis il est reparti. Parce que je crois que je l'ai entendu soit dans une chanson soit dans un truc. Je le connaissais la première fois et sorti du contexte, d'un truc, je l'avais plus. [*C'est donc le contexte qui vous a permis de le comprendre ?*] Ben le contexte et puis oui, maintenant je sais que j'ai déjà entendu alors je sais pas où [dʒovani] pour jeunes. C'est peut-être pas ça hein, mais j'ai l'impression que ça va bien »

2ème paragraphe :

(5) :

« *Quello che è successo qui è un atto terroristico*	« Donc c'est un acte terroriste » ***Plus tard :*** ***Suite à une question sur la compréhension des mots de cette phrase :*** « [sykseso] ça devrait être… Non, non parce ça [quello] je le prendrais plus comme une question mais il y a pas de point d'interrogation. Donc du coup, non. Si je traduis, je traduis comme 'quel', mais vu qu'il y a pas de point d'interrogation, non. Et puis 'succès' c'est bizarre, parce que c'est le succès… Ben je sais pas. Donc ça me semble pas succès non plus. C'est-à-dire, ça ressemble à un faux ami, mais j'en sais rien. Parce que je vois pas comment le manifestant pourrait dire qu'il y a un succès sur l'assassinat. En tout cas

	je comprends pas très bien cette phrase-là, et encore moins la phrase d'après »
Dice un giovane manifestante	« C'est ce que dit un jeune manifestant »
(5-6) :	
A noi ci dispiace per quello che è successo a Pamela è qualcosa di orribile	« Ce qu'ils ont fait à [pamela] c'est horrible »
(6-7) :	
I mostri però, non hanno né colore né provenienza »	« Bon je comprends pas » ***Plus tard :*** ***Suite à une question sur la compréhension des mots 'colore' et 'provenienza':*** « Ben 'couleur'. [*Et celui-là ?*] Ben 'province', mais c'est pas ça. 'Provenance' ? Ça pourrait être plus ça. Donc je suppose que c'est un truc qu'on doit pas discriminer selon sa couleur ni sa provenance, ce serait un truc un peu dans ce genre-là. Donc l'idée, en gros ça je dirais c'est contre le racisme et entre guillemets le fascisme » ***Suite à une question sur la compréhension des mots 'però':*** [*Est-ce que vous avez étudié d'autres langues à part l'anglais ?]* « Pas du tout » [*Et ce mot-là vous dit quelque chose ?*] « Pas du tout. Mais pour moi ce serait un mot de liaison, 'parce que' ou 'en machin' ou 'en conclusion. Mais comme je comprends pas du tout [mostRi] et puis comme je ne le comprenais pas et je suis pas sûr de le comprendre, j'ai abandonné la phrase » ***Après le visionnage de la vidéo :*** « Donc là quand le manifestant il parle ça m'aide pas plus »

3ème paragraphe :

(8) :	
Sono state 150 le manifestazioni in tutta Italia	« Donc il y a 150 manifestations dans toute l'Italie » ***Plus tard :*** ***En répondant à la question 4 :*** « Alors, oui. 150 manifestations, si j'ai bien compris. Je sais pas où elles ont eu lieu mais… »

« Ah non 150 c'est peut-être autre chose. C'est une radio ? Non je sais pas ce que c'est. [*Il relit la phrase*]. Alors au début j'ai eu l'impression qu'il y avait eu 150 manifestations en Italie, maintenant je suis moins sûr. [*Pourquoi ?*] Parce que ça je comprends que c'est 'selon' [stet], mais j'aurais mis une virgule pour dire… Puis il y a [lə] aussi, fin ce truc-là. Je parle pas italien mais j'ai l'impression que si c'était 150 manifestations il y aurait pas ce [ɛl] [ə] au milieu. Puis la fin je comprends que c'est [tutaitalja] donc je suppose que c'est 'toute l'Italie', à moins que ce soit des faux amis. Mais 150 ça peut aussi être ensemble et être un groupe ou une radio… Je ne sais pas »
[*Par rapport au contexte, vous penchériez pour laquelle de vos hypothèses ?*] « Ben au début c'était clairement 'oui, il y en a plein', parce que là le gouvernement dit qu'il faut pas y aller pour pas alimenter le climat de tension. Les officiels [odʒi] je dirais que c'est les yeux, mais ça n'a pas de sens, donc c'est sûrement pas ça. Les gens du parti démocratique, mais… Moi je dirais non, au final. [*Pourquoi ?*] Parce que j'ai pas l'impression qu'ils parlent d'autres villes, sauf si je comprends pas cette phrase-là en fait, j'ai un problème avec ça [*8*]. Et puis j'ai l'impression qu'ils redisent qu'il y a qu'à [matseRata], ils parlent pas des autres villes. Donc je me dis que s'il y aurait dans d'autres villes ils pourraient dire que '[matseRata] ou/et dans d'autres villes il y a pas eu'. Et j'ai l'impression qu'ils parlent que de [matseRata], mais ça veut pas dire que parce qu'ils en parlent pas ça y est pas non plus. Parce que c'est des journalistes, ils disent pas tout ! Donc c'est plutôt cette phrase-là [*8*] qui me perd. Au début oui, mais après… C'est les limites de l'italien »

Après une troisième écoute :
« Je sais pas, alors une autre façon de penser ça serait de dire que ça [*Foibe*] c'est un groupe antifasciste et qu'ils demanderaient aller manifester dans toute l'Italie. Mais, en fait tout est possible. C'est-à-dire que '[stɛt] 150' ça serait, ça pourrait être aussi un groupe antifasciste, et donc ils appelleraient à aller manifester dans toute l'Italie »

	Après le visionnage de la vidéo : « J'ai toujours un peu de doutes sur cette phrase-là, sur ce que ça veut dire »
(8-9) :	
Unica macchia il coro di un gruppo di antifascisti veneti che hanno inneggiato alle Foibe	« Hum d'antifascistes » « Donc vu que c'est une manifestation contre le fascisme et le racisme, je suppose qu'il y a eu [lykatReni] qui a attaqué six immigrés. Mais pourquoi lui il a fait ça contre les immigrés ? J'ai l'impression qu'il y a l'homicide d'une [pamelamastRopjetRo], voilà ce que je comprends et donc lui pour se venger il a attaqué six immigrés, en associant tous les immigrés aux personnes qui ont attaqué cette personne-là » ***Plus tard :*** ***Suite à une question sur la compréhension des mots de cette phrase :*** « Ben 'un groupe d'antifascistes'. Ça c'est le seul truc dont je suis à peu près sûr. [ynika] je dirais 'unique' parce qu'il va bien. [veneti] ben j'hésitais entre Venise, ben la province de Venise et le verbe 'venir'. Mais c'est là au début où j'ai compris en disait c'était 'il y a 150 manifestations'. Donc après j'ai fait un espèce de XXX, mais comme après c'était pas 150 manifestations je suis pas sûr du tout de moi. Donc j'ai l'impression qu'il y a un groupe d'antifascistes qui est venu exprès pour cette manifestation, mais je pense que j'invente beaucoup ! »

4ème paragraphe :

(10) :	
Macerata ha vissuto una giornata di forte tensione e mobilitazione	« Donc [matseRata] a vécu une journée de forte tension et mobilisation » ***Plus tard :*** ***Suite à une question invitant à expliquer comment il arrive à comprendre 'ha vissuto' :*** « Le contexte. [matseRata] c'est la ville, ça c'est une journée de forte tension et mobilisation. Donc le truc qui allait bien c'est 'a vécu'. Parce que si je l'ai tout seul ou ailleurs je suis incapable de le lire. [*Est-ce que vous pensez que ça ressemble un peu au*

	français ?] Pas du tout. Ça serait plutôt 'voir', qui pourrait se traduire dans l'autre sens. Mais enfin, j'ai vraiment traduit par le contexte. On aurait pu mettre des blancs, j'aurais mis ça aussi. Ou des 'x', pareil »
(10-11) :	
Ma le iniziative contro il razzismo e il fascismo non si fermano qui	« Cette initiative contre le racisme et le fascisme, n'est pas terminée je suppose ? »
– conclude l'inviato di Euronews, Michele Carlino –	« C'est ce que dit [miʃɛlkaRlino], quelqu'un d'Euronews »
(12) :	
Una nuova manifestazione è prevista per la prossima settimana sempre qui a Macerata.	« Parce que du coup il y a une nouvelle manifestation qui est prévue pour la semaine prochaine, à [matseRata] » ***Plus tard :*** ***Suite à une question sur la compréhension du mot 'sempre' :*** « Ben pour moi c'est de l'espagnol. Le [astasjɛmpRe] là, mais je sais pas ce que ça veut dire. J'écoute les chansons sans les comprendre » « Donc c'est la manifestation qui est prévue la prochaine semaine… Euh non [sɛmpRe] je sais pas. Mais pour moi c'est de l'espagnol. Alors après c'est peut-être le même mot en italien ou vous avez partagé peut-être les amis, mais pour moi c'est ça »
(12-14) :	
Parteciperanno anche il Partito democratico e l'associazione dei partigiani, oggi ufficialmente non presenti per non alimentare il clima di tensione scatenato dal gesto folle di Traini	« Donc il y aura le parti démocratique je sais pas qui c'est… Non je comprends pas la suite » ***Plus tard :*** ***Suite à une question sur la compréhension du mot 'associazione di partigiani' :*** « Alors ça ça m'a gêné parce que pour moi c'est l'association des partisans c'est… Mais non, pas du tout, c'est lié… Je suis parti dans le mauvais sens. Pour moi les partisans c'était les fascistes, mais pas du tout, c'est le contraire. C'est plutôt les communistes, traditionnellement. J'ai au début mal compris, donc je l'ai un peu abandonné, mais c'est l'association des partisans. Donc je suppose que c'est lié à un parti… C'est pas un parti officiel. Ou peut-être, mais je le connais pas. Mais l'idée j'ai l'impression qu'ils appellent

pas à participer pour pas augmenter le climat de tension qui aurait suivi le geste de [tReni] »
« Et celui-là [*oggi*] je le comprends pas du tout, mais je me dis que c'est ça »

Après une première écoute :
« Par contre j'ai l'impression qu'ils appellent quand même à manifester. Il y a un truc qui n'est pas clair là-dedans. J'ai l'impression qu'en l'écoutant ils disent plus qu'ils appelleraient à participer »

Après une deuxième écoute :
« Ouais j'ai vraiment l'impression que eux ils vont participer. Ils appellent à participer, mais non officiellement ? C'est-à-dire qu'ils sont appelés à participer pour pas alimenter le climat de tension »
« Je serais plus dans cet interprétation-là avec l'oral »

En répondant à la question 1 :
[*En copiant le http*] : « Je mets ça parce que c'est ça qui m'a fait dire au début. Même si après… »

En répondant à la question 3 :
« Je suppose qu'ils parlent de [matseRata] parce que c'est aussi l'endroit où a eu lieu soit l'assassinat soit l'attaque des immigrés. Même si je comprends pas s'ils en parlent directement là-dedans. Je mets un point d'interrogation »

Remarque avant l'écoute :
« Après je pense qu'en prononçant ça pourrait m'aider, mais là ça m'a pas tellement aidé. Là je pense que c'est peut-être que je l'ai prononcé [*giovani*], donc du coup avec l'oral c'est ça qui m'a aidé »
« Par contre [skoRso] la seule chose à laquelle ça m'a fait penser en le prononçait c'est 'corso', c'est ça ? C'est ces espèces de fêtes avec… Soit avec des vaches soit des fêtes un peu violentes qui existent dans certaines régions, soit en Italie soit en France, je sais pas, j'ai pensé à ça, donc ça m'aidait pas »

Remarque après la deuxième écoute :
« Ils parlent trop vite hein »

Après le visionnage de la vidéo :
« Ce que je comprends pas, je le comprends pas. Vu l'ordre, la vidéo ne m'a pas apporté grand-chose »

Texte 2

Mathieu

Après une première écoute :

« Alors ce que j'ai compris c'est que ça parle de l'éducation de la famille, l'éducation de l'enfant. Après quels sont les détails, ça par contre en une seule écoute je peux pas te le dire. Mais je sais que ça parle du système scolaire et de l'éducation des enfants. D'après le son, c'est ce que j'ai compris. Il y a des mots assez transparents, du coup j'ai pu comprendre ça. J'ai aussi entendu les gémissements d'un bébé. Donc je pense qu'on est là-dedans quoi, dans l'éducation, les enfants, fin des parents qui éduquent les enfants, tout ça et le système scolaire. Pour l'instant j'ai ça »

Après une deuxième écoute :

« D'accord donc, ce que j'avais pris pour une île. Parce que c'est en italien et puis ils ont dit 'île', au début je me suis dit peut-être qu'ils parlent d'une île comme la Sardaigne ou la Sicile. En fait je pense qu'ils parlent de l'Islande. Je pense qu'ils parlent du système éducatif peut-être, en Islande. Ça a parlé d'économie au début, même si j'ai pas tout compris j'ai compris que ça parlait d'économie. Et j'ai entendu 'discrimination' aussi. Alors discrimination à quel propos, ça je pourrais pas dire, mais bon. Je dirais que ça parle de système éducatif en Islande, voilà ce que je dirais. Donc je pense que je vais l'écouter une troisième fois »

Après une troisième écoute :

[*Il coupe après le premier paragraphe*] : « Une chute économique en Scandinavie ou quelque chose comme ça, mais ils parlent bien de l'Islande, ça maintenant j'en suis quasiment sûr. C'est compliqué parce que ça parle assez vite quand même »

Plus tard :

Suite à une proposition de réécoute de la première phrase pour savoir s'il reconnaît d'autres mots :

[*Il l'écoute deux fois*] : « Okay, il me semble avoir à peu près compris. Elle dit, l'Islande c'est le premier pays à avoir atteint la parité des genres ou quelque chose comme ça ? Je crois que c'est à peu près ça qu'elle dit. Je vais réécouter une dernière fois. [*Il réécoute*] Ah, parité salariale ! J'ai entendu salaire. Donc le premier pays à avoir atteint la parité salariale ce serait l'Islande. C'est ce que je comprends de cette phrase »

[*Il coupe après le troisième paragraphe*] : « Là ça doit parler de euh dans la famille islandaise peut-être la répartition des tâches dans l'éducation de l'enfant, quelque chose comme ça, je sais pas »

[*Il coupe après 'le classi di studio di genere'*] : « Ouais, ça parle de discrimination dans… Alors est-ce que le mot 'discrimination' a un sens péjoratif ? Euh en français oui et en anglais, puisque moi comme je maîtrise l'anglais, je sais qu'en anglais le mot 'discrimination' n'est pas très, n'est pas forcément péjoratif. Dans quel sens on l'entend ? On l'entend péjorativement ou non ? »

Plus tard :

Suite à une proposition de réécoute du passage sur la discrimination pour mieux comprendre le sens de ce mot :

[*Il réécoute deux fois*] : « Euh ça parle de programme scolaire et de la famille, voilà ce que je comprends, voilà ce que j'entends. Qu'est-ce que je peux en faire ? »

[*Il réécoute la dernière phrase*] : « Le dernier mot… Je vais réécouter le dernier mot. Elle a parlé de violence à la fin ? J'ai entendu [vjɔlɛntse], [vjɔlɛntsja], quelque chose comme ça, qui se rapprocherait de ça ? Des violences familiales dans l'éducation ? Je sais pas, la fin me perd un petit peu je t'avoue. Non pas que je comprends tout le document hein *[rires]* »

Plus tard :

« Je t'avoue que le débit de parole est un peu rapide. Donc j'ai du mal à comprendre »

Après une dernière écoute :

Suite à la demande de résumer le texte :

« Alors de ce que je comprends du document, l'Islande serait le premier pays à avoir atteint la parité salariale entre hommes et femmes. Maintenant il se pose la question de… Alors j'ai oublié le mot en français, j'ai entendu 'l'étude de genre' ou quelque chose comme ça. L'étude du genre, il me semble avoir compris ça dans le document. Et ce serait en rapport avec l'éducation. Comment peut-être transmettre cette parité au travers de l'éducation. A part ça je comprends pas plus que ça. Fin voilà ce qu'il me semble avoir compris, le reste, voilà. C'est tout ce que j'ai pour l'instant, c'est tout ce que je peux comprendre »

Après le visionnage de la vidéo :

« D'accord. Alors dans la première partie de la vidéo on voit les salariés d'une entreprise, les salariés d'IKEA. Est-ce que du coup c'est dans le bon… ? J'ai l'impression par les images que c'est montré de manière plutôt négative. Ce qui me surprend un petit peu parce que par rapport à ce que j'avais entendu c'était pas du tout ça. J'avais bien entendu 'chute économique' ou 'crise économique' et juste après ils nous montrent IKEA ou les salariés d'IKEA. Donc je dois t'avoue que maintenant que j'ai regardé la vidéo je suis un peu plus confus qu'au début. Donc c'est pas une si bonne nouvelle que ça. Je vais reregardé la première partie du document »

[*Il stoppe après 'forte crescita economica'*] : « Ouais, 'forte chute économique' d'après ce que je comprends »

[*Il stoppe après 'filiale islandese'*] : « C'est une parité dans le traitement du travail, d'après ce que… »

[*Il stoppe après 'Aaverson'*] : « Ouais non non finalement ils avaient peut-être pris IKEA comme un exemple. C'est peut-être pas si péjoratif que ça finalement les images. J'ai peut-être mal interprété, j'ai peut-être sur-interprété. Ouais non finalement ils l'ont juste pris en exemple. D'accord. Et maintenant on passe à la famille »

[*Il stoppe après 'programma scolastico islandese'*] : « Je vais réécouter ça » [*Il réécoute deux fois*] : « Il y a une discrimination entre les différentes parties du programme scolaire ou quelque chose comme ça ? » [*Il réécoute*] : « Non, finalement je comprends pas aussi bien que je le voudrais. Non. Je vais écouter la fin »

[*Il écoute jusqu'à la fin*] : « Mouais, ça m'aide pas plus finalement, la vidéo ne m'aide pas plus. Ça parle de l'Islande, de la parité salariale, du système scolaire et de l'étude du genre. Peut-être la parité hommes-femmes dans les programmes scolaires. Et là il y aurait peut-être, soit il faudrait abolir la discrimination entre les différents genres dans le programme scolaire, ou pas, c'est peut-être en discussion. Voilà ce que je peux comprendre à peu près du documentaire »

Suite à une proposition de réécoute du passage sur le congé parental :

« J'ai entendu 'congé parental', ça parle de congé parental. Je vais réécouter le début parce que le congé parental c'est plutôt à la fin de la phrase » [*Il réécoute*] : « Ça parle de la parité dans les congés parentaux pour les parents, mais je sais pas si ils disent justement que c'est égal ou alors c'est encore inégal. Là par contre je comprends le sujet mais j'arrive pas à savoir si c'est en bien ou en mal »

Suite à une proposition de réécoute du dernier paragraphe :
[*Il réécoute deux fois*] : « Hum j'arrive pas à comprendre ce que ça veut dire [idiliti], le mot [idiliti] j'arrive pas à le comprendre parce que ça arrive juste après 'parité', donc ça doit être le mot essentiel de cette phrase-là. Mais comme j'arrive pas à le comprendre, la dernière phrase je l'écoute mais je la comprends pas »

[*Il lit d'abord le texte dans son intégralité et répond aux questions*]

En répondant à la question 1 :
« Donc d'après le texte encore une fois le document c'est un article d'Euronews, un article journalistique vidéo »

En répondant à la question 2 :
« C'est un pays important pour la parité de genre, salaire, parité de salaire. Ah [kReʃita] ça doit être 'croissance' donc 'forte croissance économique'. Donc ça voudrait dire que, d'après le premier paragraphe du texte, la région de Scandinavie est en forte croissance économique et ça s'expliquerait par le fait qu'il y a une parité salariale, peut-être »
Plus tard :
« Ben c'est si important car c'est le premier pays à avoir pleinement intégré la parité des sexes, la parité entre hommes et femmes. Et ça résulterait sur plutôt une bonne idée car il y aurait, ça résulterait d'une forte croissance économique »

[*Il commence à traduire par le 3ème paragraphe*]

1er paragraphe :

È il paese con il primato sia per la parità di genere, che per quella salariale tra uomo e donna. È Islanda.	« Je sais pas ce que ça veut dire [sja]. Donc le pays avec le premier [sja] je sais pas ce que ça veut dire, donc parité de genre et la parité salariale, c'est l'Islande. Donc oui, je reste pour ma première idée que l'Islande… » ***Suite à une question sur la compréhension des mots 'tra uomo e donna' :*** « Non, j'arrive pas à les comprendre » « Ouais j'ai du mal, je sens que après 'salarial' ça doit être une partie importante de la phrase qui nuance peut-être le propos, mais je comprends pas en fait » ***Plus tard :*** « Mais maintenant ça me perturbe ça, juste après 'salarial'. Je peux ? Je vais l'écouter juste. [*Mais il ne l'écoute finalement pas*]. [womo] phonétiquement ça pourrait être 'homme'. [womo], [omo] qui voudrait dire 'homme' et [dona], [dona] peut-être 'femme' alors. La parité salariale entre hommes et femmes ! Ça veut peut-être dire ça. Phonétiquement [womo] ça fait

	penser à 'homme'. Oui ça pourrait être entre hommes et femmes »
Noi di Euronews siamo andati sull'isola scandinava in forte crescita economica.	« Donc la fin de la phrase 'Scandinavie en forte croissance économique', et le milieu de la phrase ce sont des mots que j'arrive pas à comprendre. La fin de la phrase oui, le début ça parle d'Euronews, mais entre 'Euronews' et [skɑ̃dinava] j'ai du mal à comprendre »

2ème paragraphe :

Pioniere nell'applicare la parità di trattamento è la filiale islandese di questa famosissima azienda di mobili.	« Donc le premier mot, 'pionnier', ce qui veut dire 'le premier'. Donc le premier à avoir appliqué la parité de traitement entre hommes et femmes serait donc dans le documentaire, Ikea. Ce serait la première entreprise à avoir appliqué cette parité de traitement entre hommes et femmes. J'ai vu ça dans le document vidéo, mais dans le document texte ils disent pas Ikea, ils disent 'la fameuse', la 'très très connue' quelque chose du mobilier, donc l'entreprise du mobilier. Donc on comprend après grâce aux images qu'ils parlent d'Ikea, la filière islandaise d'Ikea »
Qui la metà dello staff e la maggioranza dei dirigenti sono donne.	« J'ai du mal à comprendre la première partie de la deuxième phrase, mais à partir de 'staff', alors est-ce que le staff c'est comme le mot anglais qui veut dire 'l'équipe', ceux qui travaillent dans cette entreprise. Donc la majorité du staff, donc de ceux qui travaillent, la majorité, la majorité des dirigeants, sont des femmes. Est-ce que [diRidʒɑ̃ti] ça veut dire les dirigeants de l'entreprise, les cadres de l'entreprise ? Donc ça voudrait dire que la majorité des cadres de l'entreprise sont des femmes. Mais ça c'est sans comprendre la première partie de la phrase »
Una scelta che paga, come sottolinea l'AD Aevarsson.	« Et la dernière phrase j'ai beaucoup de mal. Alors 'AD Aevarsson', est-ce que c'est quelque chose comme une entreprise de sondage ? Donc les mots rapportés ça serait quelque chose rapporté de AD Aevarsson qui serait peut-être une entreprise de sondage ou quelque chose comme ça. Mais le début de la phrase… [paga] c'est la paye ! [paga] c'est la paye alors… Ouais donc après la virgule [sotolinea] ça doit être 'souligner', donc comme le souligne cette entreprise, AD Aevarsson je sais pas ce que c'est. Donc comme le souligne hum hum. Et donc la première partie de cette phrase-là,

‘quelque chose qui paye’ ? Donc quelque chose qui paye ça veut dire que ça marche ! Donc qu’est-ce qui marche ? Ce serait justement d’avoir appliqué cette parité de traitement dans l’entreprise. Et, si j’ai bien compris la deuxième phrase, avec peut-être une majorité de dirigeants qui sont des femmes, ce serait… Alors [skɛlta] j’arrive pas à comprendre le mot, mais ce serait une option, une idée, un choix qui aurait fonctionné. Voilà ce que je peux tirer de cette phrase »

Suite à une question invitant à expliquer comment il arrive à comprendre ‘paga’ :

« [paga] je crois que là c’est connaissance personnelle. [*Tu penses l’avoir entendu quelque part ?*] Il me semble que oui parce que sinon j’ai pas de stratégie pour comprendre ça, à part que c’est oui d’une connaissance personnelle peut-être »

3ème paragraphe :

In Islanda, la parità dei diritti inizia tra le mura domestiche. Uomini e donne hanno diritto a 3 mesi di congedo parentale ciascuno per ogni bambino, più 3 mesi da condividere.

« Dans le troisième paragraphe donc c’est ‘trois mois de congés parentaux pour un enfant, il me semble. Et la fin de la phrase c’est ‘encore trois mois’ mais [kɔ̃divideRe] je sais pas ce que ça veut dire. ‘Trois mois de congés parentaux’ et trois mois de quelque chose d’autre que j’ai du mal à comprendre »

Suite à une question invitant à expliquer comment il arrive à comprendre ‘bambino’ :

« Ah ben c’est un mot qu’on peut tout à fait entendre en français. En français on a le mot ‘bambin’, on peut utiliser ‘bambin’ pour dire ‘enfant’, donc ça paraît plutôt très logique que ce soit ce mot-là qui veuille dire ‘enfant’ »

Plus tard :

« Donc ouais trois mois de congé parental pour un enfant, il me semble. Fin, à un enfant ou… Oui parce que c’est ‘bambino’ avec un ‘o’ donc c’est le singulier. Donc il me semble que c’est trois mois pour un enfant et après dans la dernière partie de la phrase, ‘trois mois de’ quelque chose que je n’arrive pas à comprendre »

Suite à une question sur la compréhension du mot 'più' :

« [pju] tu veux dire ? Euh instinctivement j'avais compris 'puis', mais je sais pas du tout si c'est vraiment ça. Quelque chose comme 'ensuite', mais vraiment sans aucune certitude »

Plus tard :

« Alors donc en Islande, toujours ce mot de [diRiti], que je ne comprends pas. Et je sens qu'il est essentiel ! Il apparaît dans le troisième paragraphe, dans le premier paragraphe. Donc en Islande la parité de quelque chose initie, initie, donc [domestike] c'est dans la maison, donc c'est à l'intérieur de, c'est le foyer familial. Je bloque sur le mot [diRiti] parce que je pense que ça doit être essentiel et je ne le comprends pas. Donc j'ai du mal à comprendre la première phrase »

Suite à l'invitation à continuer à traduire ('ça pourrait peut-être t'aider à comprendre le mot sur lequel tu bloques') :

« Alors, [womini], [womini] et [done]. Ah, donc là ça serait la forme plurielle de [womo], que j'avais traduit par 'homme'. Ce qui serait donc 'les hommes et les femmes'. Ah, d'accord. Donc les hommes et les femmes, moi j'avais traduit ça sans traduire parce que moi j'avais traduit les trois mois de congés parentaux en disant que ils ont accès, ils ont droit à trois mois de congés parentaux. Donc si les hommes et les femmes ont droit à trois mois de congés parentaux, [diRito] ça veut dire 'droit', peut-être. Et si c'est le cas, dans la première phrase ce serait donc 'la parité de droits entre hommes et femmes' donc 'initie', 'entre' dans le foyer familial. Les hommes et les femmes ont droit à trois mois de congés parentaux, quand ils ont un enfant, je sais pas ce que veut dire [kjaskuno] ou je sais même pas comment le prononcer. Mais pour un enfant, donc trois mois de congés parentaux par enfant. Et la dernière partie de la phrase, 'trois mois de' quelque chose que je n'arrive pas à identifier »

« Alors, il me semble avoir fait le tour du document. Ah, [kjaskuno] ça voudrait dire 'chacun', ah oui ça a du sens. Les hommes et les femmes ont trois à trois mois de congés parentaux chacun, par enfant. Ouais, effectivement, ça paraît plus logique comme ça.

	Mais ça me donne pas d'indication pour la dernière de la phrase »

4ème paragraphe :

Dalla famiglia alla scuola, la lotta alla discriminazione entra a far parte del programma scolastico islandese.	« Dans le quatrième paragraphe ça commence donc 'de la famille à l'école' et on passe à l'école. Comme on était dans la famille avant on passe à l'école. Ça parle de programme scolaire islandais »
Le classi di studio di genere sono diventate obbligatorie.	« Les classes… Ouais l'étude du genre, je sais plus comment on appelait ça en français. 'L'étude du genre masculin féminin'. Il semble être obligatoire. Enfin je vois le mot 'obligatoire' alors est-ce que c'est obligatoire ? Oui ça a l'air d'être obligatoire, cette classe »
Hanna è stata la prima a proporle circa 10 anni fa:	« Et la phrase d'après c'est 'dix ans'. Alors est-ce que ces classes d'étude de genre ça fait dix ans qu'elles existent ? J'arrive pas à comprendre le début de la phrase, j'ai du mal à la comprendre » ***Suite à une question sur la compréhension du mot 'prima' :*** « Oui fin, 'la première'. Je comprends 'première' mais ça m'aide pas » « Ah d'accord. Parce que moi j'avais vu le 'h' qui est en majuscule, comme c'est en début de phrase c'est normal qu'il y ait une majuscule, mais c'est peut-être un nom propre. Donc ça voudrait dire donc 'Hanna' c'est une personne qui aurait été la première à pro-, à proposer… Et [siRka] je bloque sur ce mot-là. Hum soit ça fait dix ans que ça existe cette classe ou alors ce sont des classes d'enfants de dix ans »
"Non ci sarà uguaglianza, da nessuna parte, nessuna società, se il sistema scolastico non è parte attiva.	« Alors dans ce qu'elle dit, elle, 'notre part' ou 'notre société'… Elle parle du système scolaire, mais elle commence par une négation. Non, j'ai du mal à comprendre. Je comprends que ça commence par une négation donc peut-être que les classes de genre ne sont pas suffisantes ou… J'ai du mal à comprendre le vocabulaire dans le début de ce qu'elle dit, le début des apostrophes » ***Suite à une question sur la compréhension du mot 'nessuna' :***

	« J'ai traduit ça comme 'notre', mais je sais pas si c'est… Si elle parle de sa société elle doit dire 'notre'. C'est comme ça que je le comprends en tout cas » ***Suite à une question sur la compréhension de 'se il sistema scolastico non è parte attiva' :*** « Alors 'le système scolaire'… [ativa] le dernier mot ce serait 'actif' peut-être ? Ben il y a la négation avec 'non', avec [nɔn], mais… Ouais non j'ai du mal à comprendre le début de la phrase et la fin de la phrase. Du coup ça devient un peu compliqué »
Qui si formano le idee dei ragazzi".	« Euh que l'idée se forme de, que se forme une idée de ? [Ragadzi] là c'est un manque de vocabulaire, je vois pas du tout ce que ça veut dire. Donc ça voudrait dire que ces classes de genre c'est pour prévenir la formation d'une idée de ? Et là j'ai pas le vocabulaire pour comprendre ce que veut dire le dernier mot [Ragadzi] »

5ème paragraphe :

Idee e progetti che anche in Islanda devono ancora evolversi.	[*Il lit tout silencieusement*] : « Donc ça reprend le mot 'idée' donc c'est certainement l'idée [Ragadzi] qui est dans le paragraphe précédent mais que je n'arrive pas à comprendre. Donc ça parle de l'Islande et ça parle d'évolution. Et [pRodʒeti] peut-être le projet, ils projettent de faire encore évoluer cette mentalité pour vraiment supprimer ce qui serait donc le [Ragadzi] qui je pense est négatif, même si j'arrive pas à comprendre je pense que c'est quelque chose de négatif. D'après la première phrase du dernier paragraphe ils voudraient encore plus évoluer, aller contre cette idée-là »
Oltre a lottare per la parità dei diritti, questo paese deve fare i conti con numerosi casi di violenze sulle donne.	« Et la dernière phrase… Il y a de nombreux cas de violence, d'après la dernière phrase. Donc j'avais bien entendu violence, okay. Donc qu'est-ce que ça veut dire ? Des cas de violence… Si on est dans des études de genre et la question de la parité, donc des nombreux cas de violence, donc violence conjugal, violence hommes femmes et l'idée c'est d'éduquer les jeunes, d'après le document complet, ce serait d'éduquer les jeunes afin d'éradiquer ou de supprimer la violence hommes femmes. Quelque chose comme ça »

	Suite à une question sur la compréhension du début de la phrase : « Ben je comprends 'la parité', mais comme je t'avais dit quand je l'écoutais seulement phonétiquement, j'ai pas le vocabulaire de [diriti] là comme je le comprends pas, je pense que c'est la partie essentielle du message-là, de cette phrase. Bon pas tout à fait parce qu'il y a les cas de violence mais comme j'ai pas le vocabulaire pour comprendre ce mot-là, tout d'un coup ça devient beaucoup plus compliqué » ***Suite à une question sur la compréhension du mot 'lottare':*** « Une loterie peut-être ? Mais je vois pas du tout ce que ça viendrait faire dans cette phrase-là non, donc ça ne m'aide pas vraiment non. Que je puisse ou non le traduire, je suis pas certain que ça puisse m'aider » ***Suite à une question sur la compréhension de la phrase 'questo paese deve fare i conti con' :*** « [paeze] ça doit être pays donc ils parlent de l'Islande. L'Islande qui doit faire face oui à de nombreux cas de violence. C'est ce que je comprends. [kwestopaeze] oui ça parle du pays, de l'Islande, je pense » ***Plus tard (après avoir compris que 'donna' veut dire 'femme') :*** « Ah oui donc du coup ça serait le pluriel. [done] serait le pluriel de [dona], donc si [dona] c'est femme, 'des cas de violence envers les femmes ? Je sais pas ce que veut dire [sule], mais ça voudrait peut-être dire des cas de violence envers les femmes »

Suite à une question sur la compréhension du titre :

Benvenuti in Islanda, l'isola della parità tra sessi	« Bienvenue en Islande, l'île de la parité, euh… Ah sûrement 'sexes', l'île de la parité des sexes. Vu que c'est en 'i' et donc c'est la forme du pluriel, oui ça doit être ça »

En répondant à la question 3 :
« Ben j'en ai déjà parlé sans… J'aurais dû lire la troisième question avant de répondre à la 2 alors. Donc les exemples donnés : une forte croissance économique, une bonne idée d'après l'entreprise Ikea, voilà les exemples que j'ai »
Plus tard :

« Chacun des parents a trois mois de congés parentaux donc il y a pas de différence dans les congés parentaux. Est-ce qu'il y a un dernier exemple ? Le programme scolaire, mais comme j'ai du mal à comprendre ce paragraphe je vais pas parler de cet exemple-là parce que je le comprends mal »

En répondant à la question 3 :

« Ah, 'comportement paradoxal'. D'accord. Alors, ça peut peut-être m'aider que ce soit paradoxal. Donc ça voudrait dire dans le dernier paragraphe que c'est un pays qui a vraiment la parité des sexes à l'égalité, mais en contrepartie paradoxalement il y aurait de nombreux cas de violence envers les femmes. Et est-ce que ces cas de violence seraient en train d'augmenter ? Alors augmenter ce serait dans la première phrase. Evoluer, évoluer est-ce que ça veut dire 'évoluer en augmentant' ? Je sais pas comment comprendre l'évolution, si ça veut dire 'évoluer' dans le sens de 'augmenter' »

Julie

[*Avant de commencer, elle décide d'elle-même de prendre un papier pour écrire*]

Après une première écoute :
« Okay *[rires]*, j'ai pas tout compris. Ce que j'ai compris c'est qu'à un moment ça parle des pays scandinaves, de l'Islande et de la Finlande. En tout cas de la Finlande sûr. Je crois qu'à un moment ils parlent de salaire aussi. Ils ont parlé de chute économique, j'ai reconnu le mot [ʃuta], [tʃuta] [economica] et [filial], [filale] [finlande], [fainlandɛ], je sais pas, donc 'la filiale finlandaise' j'ai compris. J'ai compris des mots en italien que je connais, après hors contexte, je sais pas si… Fin [sono], [done], des choses comme ça, 'je suis' [sono] ou 'il est', je sais pas. Euh [domɛstike], [domɛstiko], quelque chose comme ça, donc je pense qu'on parle de foyer, dans le foyer. A un moment ils parlent de [bɑ̃bino], donc les enfants. Et donc j'ai compris qu'à un moment on était dans la famille et après on parlait de l'école, du système scolaire, du programme obligatoire. Alors après je sais pas du tout quel est le lien, mais ils parlaient du programme, de l'école et du système scolaire. Et je crois qu'à la fin ils ont parlé de violence. Mais pour l'instant c'est la première écoute. J'arrive pas à voir le lien, mais je comprends les différentes parties de l'interview, de quoi on parle à chaque fois, de quel thème on va dire »

Suite à une question sur la compréhension du mot '[done]' :
« Ouais [sonodone]. Alors je pense que c'est un faux ami, mais pour moi ça ressemble à 'donner', le verbe français. Je pense que c'est pas ça, mais j'ai réussi à l'entendre. [sonodone] je pense que c'est une forme qui va ensemble. Peut-être 'donner', mais ce serait trop simple »
« Je vais réécouter »

Après une deuxième écoute :
« Alors, j'ai compris que ça parlait de la parité, donc des genres, j'ai compris [dʒɛndeRe], donc la parité hommes femmes. Après ils ont parlé de la parité dans les foyers [paRitadɔmɛstike], donc je pense que c'est 'dans le foyer'. Et après elle a dit [ɛnlafamilja], donc voilà je pense 'dans la famille'. Et après elle parle de la [eskwela], donc de l'école, fin c'est de l'espagnol donc je sais pas si c'est bon en italien. Ce que j'ai pas compris c'est où la parité est-elle respectée : est-ce que c'est dans la famille ou est-ce que c'est à l'école ? Ça j'ai pas réussi à comprendre, mais il y a une idée que dans un la parité est respectée, dans l'autre non, c'est ce que j'ai plus ou moins compris. Ou en tout cas c'est pas la même chose. J'ai entendu le mot 'discrimination' aussi. Donc est-ce que il y a des discrimination à l'école entre les filles et les garçons, dans le système scolaire. J'ai entendu le mot [gRatsje] aussi. Je sais pas ce que ça veut dire, mais je l'ai entendu plusieurs fois. Fin, pas dans la vidéo, mais je sais que c'est un mot courant. C'est 'merci' ! Mais là je pense que c'est plutôt 'grâce' ou quelque chose comme ça, je pense. Il y a une histoire aussi de mobilité, je crois [fɔRta], [fɔRte] [mobilite] je crois, je sais pas. Et oui j'ai entendu… C'est plutôt des mots que j'ai compris, des mots plutôt transparents en français ou en langues latines on va dire. [fɔRte], [islɑ̃da], [filjale], [paRita], [dɔmɛstike], [inlafamilja], [ɛnlafamilja], [paRɑ̃tal], [sistema], [sk]- [ʃk]- non [skɔlastika], [programme], [vjɔlɛndza], [diskRiminaθjɔn], fin non là c'est de l'espagnol encore, mais, ça ressemble au français. Donc c'est pour ça que j'ai compris »

Après une troisième écoute :
[*Elle coupe après 'uomo e donna' et elle écrit*]
[*Elle coupe après 'Aevarsson' et elle écrit*]
[*Elle coupe après 'obbligatorie' et elle écrit*]

[*Elle coupe après 'anni fa' et elle écrit*]
[*Elle coupe après 'ragazzi' et elle écrit*]
[*Elle coupe après 'violenze sulle donne' et elle écrit*]

« Alors j'ai compris que la première partie c'est une introduction sur la parité, comment ça se passe sur la parité de salaire, entre les hommes et les femmes et que dans les pays scandinaves ou la chute économique est forte… Ou alors, et après ils parlent du modèle finlandais et ils montrent comment eux ils ont réussi à pallier à… Ouais à ne pas avoir de discrimination entre les genres, fin je pense que c'est ça »
« Alors ce que j'ai compris de plus c'est qu'à l'école ce sont des classes obligatoires sur la discrimination et la parité des genres. J'ai peut-être mal compris, mais j'ai l'impression que les enfants sont obligés de suivre des cours sur la discrimination »
« Après j'ai entendu des mots typiques, j'ai entendu [kwi], [gRatsje], mais après je vois la forme du mot mais je ne sais pas ce que ça veut dire, mais j'ai reconnu des mots italiens. [kwi], [gRatsje], [sono], [pRima], mais ça veut dire est-ce qu'ils sont premiers dans ce système ? Bon je vais l'écouter encore une fois je pense »

Après une quatrième écoute :
[*Elle coupe après 'è l'Islanda' et elle écrit*]
[*Elle coupe après 'mobili' et elle écrit*]
[*Elle coupe après 'sono donne'*]
[*Elle coupe après 'uomo e donna' et elle écrit*]
[*Elle coupe après 'obbligatorie' et elle écrit*]
[*Elle coupe après 'anni fa' et elle écrit*]
[*Elle coupe après 'evolversi' et elle écrit*]
[*Elle coupe après 'parità dei diritti' et elle écrit*]

« Okay j'ai reconnu d'autres mots en italien, mais après je sais pas ce que ça veut dire, fin pas tous. Elle a dit à un moment au début [tRatamɛnte] quelque chose comme ça, donc je pense que c'est un verbe »
« Après elle a parlé de [famosadimobili]. Alors [famosa] je dirais que c'est 'célèbre' ou 'connue'. [mobili] ça ressemble à 'mobilité' en français, donc peut-être est-ce qu'ils sont connus pour la mobilité, je sais pas. [di] c'est un préposition je pense, plus un article »
« Après bon rien de nouveau par rapport à ce que j'avais dit. Si, j'ai reconnu aussi [sonna] ou [sono] [divinɑ̃ta] ou quelque chose comme ça, à un moment, quand elle parle de l'école ou d'un programme obligatoire. J'ai l'impression que c'est 'sont' ou 'est' devenu. Peut-être la forme du passé du verbe 'devenir'. Peut-être 'sont devenus obligatoires' ou 'est devenu obligatoire', quelque chose comme ça, 'le programme est devenu obligatoire' »
« Après, qu'est-ce que j'ai entendu ? J'ai entendu [paRitadidiliti], mais je sais pas ce que ça veut dire »
« Et à un moment quand elle parle de [pRima] quelque chose, j'ai l'impression que c'est un mot qui ressemble à 'proposition' en français, je me rappelle plus, et du coup ça serait peut-être la première proposition de ce projet ou quelque chose comme ça »
« Et au tout début de l'interview elle présente le contexte et elle dit que l'Islande est le premier pays par rapport à la parité, donc je sais pas dans quoi mais c'est le premier pays à faire quelque chose par rapport à la parité ou qui fait quelque chose de nouveau par rapport à la parité »

Après un premier visionnage de la vidéo :

[*Elle coupe après 'mobili' et elle écrit*] : « Hum, tout s'éclaire. En fait la [famosadimobili] c'est la filiale de meubles très connue qui est Ikea. Et c'est vrai, on est dans les pays scandinaves donc c'est vrai que c'est une grande chaîne de magasins là-bas »
[*Elle coupe après 'una scelta che paga' et elle écrit*]
[*Elle coupe après 'condividere' et elle écrit*]
[*Elle coupe après 'obbligatorie' et elle écrit*]
[*Elle coupe après 'oltre a lottare per', elle écrit et réécoute ce passage jusqu'à la fin*]

« Alors je pense que c'est surtout pour le [famosamobili] que ça m'a aidée la vidéo. Donc ils parlent d'Ikea en Scandinavie et ils parlent des employés d'Ikea. Alors après j'ai pas compris dans quel sens, mais ils parlent qu'il y a une majorité d'employés. Alors, est-ce que c'est masculin ou féminin je sais pas du tout. Et après ils passent à la famille. Et ils parlent de l'Islande après. Alors est-ce que au départ ils parlent de la Suède ou des pays scandinaves et après ils parlent de l'Islande ou est-ce qu'ils parlent dès le départ de l'Islande ? Je vais peut-être réécouter pour bien comprendre ça »
« A un moment elle dit un mot au départ, elle dit [pjenjeRe] ou [pjeneRe] ou [penjeRe], quelque chose comme ça. Je pense que quand elle l'a dit ça faisait un peu comme un connecteur logique, je sais pas »
« Après quand on passe à la partie dans la famille on voit un homme qui s'occupe des enfants. Donc je pense qu'ils veulent dire que justement on voit que les rôles classiques sont inversés en Islande. Puisqu'au départ sans la vidéo j'ai pas vu si c'était un homme ou une femme. Donc là je pense qu'ils parlent qu'à l'intérieur des familles l'équité est plutôt respectée »
« Après on parle de l'école et donc c'est bien ce que je pensais, il y a un programme, j'ai entendu [studidigeneRe], donc des études sur le genre, qui doivent être obligatoires pour tout le monde »
« Après ils parlent en conclusion du fait que, je ne me rappelle plus du verbe, mais je pense que c'est devenu [Revɔl] ou quelque chose comme ça. Donc est-ce que c'est devenu genre une révolution ou je sais pas quoi, ou quelque chose qui a évolué »
« Et après elle dit à la fin [numeradzisuvjɔlɛdzi]. Donc est-ce que ça veut dire 'par rapport au nombre de violences' ou [numeradzi] ça fait penser à 'nombre' ou 'numéro'. Donc est-ce que c'est un chiffre pour montrer le quota de violence par rapport à ce progrès qui est fait sur la parité des genres, je n'ai aucune idée »
« Je vais peut-être la regarder encore une dernière fois »

Après un deuxième visionnage de la vidéo :
[*Elle écoute deux fois la première phrase*]
[*Elle coupe après 'pioniere'*] : « [pjər], [pjərn], [pjərnerje], [pjərnarje], je crois que c'est ça, je pense que c'est un connecteur logique »
« Après elle parle de l'Islande dès le début et après elle parle de la Scandinavie. Alors est-ce que c'est que sur l'Islande ou on parle aussi des autres pays scandinaves, je sais pas, mais en tout cas l'Islande est première dans un domaine par rapport aux genres. Donc je pense que c'est par rapport à l'égalité des genres »
« Et ah oui, je crois qu'au départ elle dit le mot 'connu' [*elle réécoute 'per il primato sia' deux fois*]. [koɲita], [koɲito], je sais pas. Et le pays a connu la première quelque chose »
« [eislɑ̃da] peut-être que c'est 'en Islande' ou 'est l'Islande' quelque chose comme ça »
[*Elle coupe après 'sono donne'*] : « Elle dit 'la majorité du staff est [ʒeni] est-ce que c'est le genre, féminin ? »
[*Elle réécoute jusqu'à la fin*] : « [numeradzisuledɔne], [divjɔlɛndzi], quelque chose comme ça à la fin. Donc je pense que c'est par rapport à un quota ou un pourcentage par rapport aux violences ou… Non j'ai pas réussi à comprendre d'autres choses »

[*En commençant à lire le texte*] :
« Ah oui d'accord. [*Quoi ?*] Ben je vois les mots maintenant et je me dis 'ben t'as rien compris meuf' ! [*rires*] »
[*Elle lit d'abord le texte dans son intégralité*]

Titre :

Benvenuti in Islanda, l'isola della parità tra sessi	« Bienvenue en Islande, l'île de la parité, [tRalesesi] je sais pas ce que c'est. Après avec le contexte je dirais 'qui est respectée' ou 'qui est quelque chose de bien', donc je dirais que c'est plutôt mélioratif. Bon les autres mots c'est transparent. [izola] ça ressemble pas à 'île' mais ça ressemble à 'isolé' et comme je sais que l'Islande est une île… Ça ressemble un peu aussi à 'insulaire', qui veut dire un peu la même chose. Donc je pense que [isola] c'est l'île. [dela] c'est la contraction de la préposition et du déterminant. [parita] c'est transparent et [tRasesi] je sais pas ce que c'est » ***Suite à une relance sur la compréhension du mot 'sessi' :*** « En transition ? Non, je sas pas du tout. [trasesi], 'cesse'… Non, j'arrive pas »

1er paragraphe :

È il paese con il primato sia per la parità di genere, che per quella salariale tra uomo e donna.	« Donc je pense que c'est 'au pays' ou 'dans le pays' avec, [kɔn] c'est 'avec' je pense. Parce qu'en espagnol c'est 'avec', donc ça c'est plutôt à cause de l'espagnol. [ilprimatosja] alors 'premier', [pRimato] c'est transparent. [sja] aucune idée. [pɛr] je sais que c'est 'pour'. La parité du genre. Donc je pense que c'est le pays avec la première quelque chose pour la parité du genre. [tʃe] enfin [ke] [pɛrkwela], bon alors, là je sais pas. [salaRjaletRawomoedona], bon là [salaRjal] c'est 'salaire', c'est transparent. Après je comprends pas. [dona] ça ressemble à 'donner' en français, mais c'est trop facile donc je pense que c'est pas 'donner', c'est un faux ami parce que ça n'irait pas dans les contextes où il est utilisé. Et [tRa] c'est peut-être un adverbe comme 'très' tu vois, ou 'trop', quelque chose comme ça »

	Plus tard : ***Suite à une question sur la compréhension du mot 'uomo' du point de vue phonétique :*** [*Est-ce que phonétiquement ça te fait penser à quelque chose ?]* « [womo] ? Homme ! Ahh, putain je suis con ! Mais oui, les hommes et les femmes ! [dona] c'est femme, ça je sais [dona] en plus, ah ça m'énerve ! Ah mais oui en plus ! [*rires*] Bon ça change tout ! Alors, donc, le salaire des hommes et des femmes, entre les hommes et les femmes, je sais pas »
È Islanda.	« Alors après [eislɑ̃da], 'en Islande' peut-être »
Noi di Euronews siamo andati sull'isola scandinava in forte crescita economica.	« Alors [nɔi] on l'a déjà vu, mais je sais plus comment je l'avais traduit la dernière fois. Nouveau ? Je sais pas. Non je sais plus. [*Elle relit*]. Ahh, il dit [nɔidi ɛuronjuz], donc c'est quelque chose d'Euronews, donc peut-être que c'est une personne d'Euronews ou un interviewer, journaliste, d'Euronews ? » « Après bon, l'île scandinave en forte crise économique, ça c'est ce que j'avais compris. Bon on parle plutôt de l'Islande hein, que de l'Islande, que de ce pays, ça c'est clair »

2ème paragraphe :

Pioniere nell'applicare la parità di trattamento è la filiale islandese di questa famosissima azienda di mobili.	« Ah d'accord. Le mot [pjonjeRe] je croyais que c'était un connecteur logique et en fait c'est 'pionnière' tout simplement. Maintenant que je le vois écrit, c'est transparent. Et en plus il est en début de phrase, avec une majuscule donc ça peut pas être… Fin moi j'imaginais comme 'mais' ou 'pendant' mais là pas du tout » « [tRatamɛnto] c'est le mot que j'avais entendu » « Le mot [e] revient énormément. Donc je pense que c'est un mot usuel, mais je ne sais pas quelle est sa traduction. Il est parfois en début de phrase, comme [ɛilpaeze], ou il est parfois entre deux mots ou deux prépositions, donc je sais pas si c'est un verbe ou un connecteur… 'En' peut-être ou 'à' » ***Plus tard :*** « Alors [pjonjeRe] je dirais que c'est 'pionnière' parce que ça ressemble au français énormément. Et ça irait dans le contexte en disant 'pionnière' à appliquer la parité du traitement, fin pas du traitement… Ce mot [e] il m'énerve parce que j'arrive pas à comprendre, parce que parfois j'ai

	l'impression qu'il est utilisé comme une préposition et parfois j'ai l'impression qu'il est utilisé comme un verbe. [*Phonétiquement ça te ferait penser à quoi ?*]. Ben au 'est' français ou au 'et' préposition française. Les deux marchent là, phonétiquement. Mais là je pense que c'est plutôt 'et'. Pionnière à appliquer la parité du traitement… Et la filiale islandaise… 'C'est' peut-être la filiale islandaise très connue, [famosisima] je sais que [isima] c'est intensifier, fin je l'impression, donc 'très connue' je dirais. [azjɛnda] je sais pas ce que c'est, du mobilier [dimobili]. Donc avec la vidéo j'ai vu que c'était Ikea et bon ben ça c'est limpide. [*Donc qu'est que [azjɛnda] voudrait dire ?*]. Euh peut-être 'chaîne', 'fameuse chaîne du mobilier' ou 'fameuse boutique' ou 'fameux magasin', peut-être ? Mais alors là ce serait purement par rapport au sens hein, pas du tout par rapport à la morphologie du mot »
Qui la metà dello staff e la maggioranza dei dirigenti sono donne.	« Alors [kwi] je sais toujours pas ce que ça veut dire, ou [ki]. Je pense que c'est 'que' ou 'qui', parce que c'est trop tentant de faire l'association avec le mot français qui est pareil » « [staf] c'est un anglicisme, donc c'est 'les gens qui travaillent'. Alors là il y a un nouveau [e] mais sans accent. Donc là je suis perplexe, je sais pas ce que c'est non plus. Peut-être que c'est la même chose mais c'est une variante. Ahh peut-être que c'est sans accent parce la lettre du mot avant c'est une consonne, je sais pas. Peut-être que c'est le même mot ou peut-être que c'est un mot différent que l'autre avec l'accent, aucune idée, mais j'ai l'impression qu'il est utilisé de la même manière » [*Elle relit la phrase*] : « Okay, donc là j'avais pas compris le mot mais maintenant que je le vois écrit je comprends. [diRiʒɛnti] c'est les patrons, c'est ceux qui dirigent. [sonodone] j'avais reconnu, mais je sais toujours pas ce que ça veut dire. Je pense que c'est la forme passée du verbe 'donner', 'je suis donné' ou 'je suis' quelque chose. Donc la majorité… Donc [kwilameta] je comprends pas, 'dans le staff'. Et la majorité des dirigents hum hum » ***Plus tard (après avoir compris que 'donna' signifie 'femme') :*** « Ah putain, en fait ça change tout ! Euh le staff et… La majorité des dirigeants sont des femmes »

Una scelta che paga, come sottolinea l'AD Aevarsson.	« [unaskeltakepaga], [skelta], [selta], [ʃelta], [komesotolinea] l'AD… Euh la dernière phrase du paragraphe je la comprends pas » « Est-ce que [unaskelta] ou [ʃelta] ça serait pas une balance ? Je sais pas, je sais absolument pas pourquoi je dis ce mot, ça m'est venu comme ça. Si je sais que ça vient de quelque chose mais je sais plus. Mais c'est sûrement pas ça. [kepaga], [ke] ou [tʃe] je sais pas, je sais qu'il revient souvent mais j'arrive pas à comprendre. [paga] ça ressemble à 'page', mais je pense pas que ce soit ça. [kome] je connais ce mot mais je ne sais pas sa traduction. [sotolinea] je sais pas. 'L'AD Aevarsson' ben là c'est clairement une entreprise ou une association, quelque chose de particulier » ***Plus tard :*** « Ah [skelta] c'est pas une échelle ? En fait ça me fait penser un mot 'scale' en anglais. Fin, comment on dit ? 'Scale' en anglais c'est une balance ! C'est pour ça que tout à l'heure… Ah ça n'a rien à voir, mais ça m'a fait penser à ça. Et puis comme on parle d'égalité, j'étais peut-être en train de me dire 'peut-être que c'est une balance', fin bref. Ben je vois ce que ça pourrait signifier, mais c'est juste dans le contexte en fait. Que cette chose qui euh… Ah, [ke] c'est pas 'que' ou 'qui' ? Ahh peut-être »

3ème paragraphe :

In Islanda, la parità dei diritti inizia tra le mura domestiche.	« En Islande, la parité je pense des genres, mais ce n'est pas le même mot, [diRiti] je sais pas ce que c'est mais je pense que c'est lié au genre, ou la parité des… Non je sais pas. [iniθja], [inizja] je pense que c'est 'initier' ou 'commencer', 'entre les murs domestiques' je dirais. Je pense que c'est 'initier entre les murs domestiques' parce que dans le contexte ça aurait du sens. Donc ça veut dire que la parité commence dans la maison »
Uomini e donne hanno diritto a 3 mesi di congedo parentale ciascuno per ogni bambino, più 3 mesi da condividere.	« [wominiedoneanodiRito] je comprends pas, mais je pense qu'ils parlent d'un congé maternité, parce qu'après il y a 'trois mois', [mezi] je sais que c'est 'mois', [dikɔ̃dʒedoparɛntal] donc 'le congé parental'. [siaskunopɛroɲibɑ̃bino], alors peut-être 'pour chaque enfant'. [pju] je sais pas, 'pkus' peut-être ? Plus trois mois de convalescence ? Non peut-être pas, je sais pas »

	Plus tard (après avoir compris que 'donna' signifie 'femme') : « Ah d'accord. En fait les hommes et les femmes ont droit à un congé de maternité de trois mois, par enfant, plus trois… Du coup les deux ont droit au congé de maternité je pense » ***Suite à une remarque visant la prise de conscience de la traduction faite du mot 'diritto' :*** « Oui j'ai dit 'ont le droit'. Donc hum 'la parité des droits' ? Ouais ça serait ça. Donc [anodirito] c'est le verbe et [diriti] c'est 'les droits', c'est le nom »

4ème paragraphe :

Dalla famiglia alla scuola, la lotta alla discriminazione entra a far parte del programma scolastico islandese.	« Donc de la famille à l'école... La 'lutte' ? La [lota] c'est peut-être la lutte, contre la discrimination. [ɛntRa] je pense que c'est 'entre', 'entrer'. Ou fait partie du programme [skolastiko], scolaire, islandais, donc de l'école islandaise »
Le classi di studio di genere sono diventate obbligatorie.	« La classe d'étude des genres est devenue, voilà [sonodivɛntate] c'est 'est devenue' je pense, la forme passée, obligatoire »
Hanna è stata la prima a proporle circa 10 anni fa:	« Alors, pff je sais pas. [anaɛstata] je sais pas, [laprima] c'est la première. [proporle] je comprends pas. [sirka] je comprends pas. Dix [ani] c'est 'dix années'. [fa] c'est peut-être [di]. [ana] c'est un prénom peut-être ! Ah je pense que [ana] c'est un prénom. Mais comme vous avez [ano] aussi qui s'écrit pareil mais avec un 'o' j'ai cru que c'était une forme féminine [*rires*], donc [ana] c'est un prénom effectivement. [ɛstatalaprimaaproporlesirka], donc cette Hanna est la première à propo-, à quelque chose, dix années durant » [*L'enquêteur lui demande de se rappeler de ce qu'elle avait dit après l'écoute*] : « Ah, la proposition ? A proposer peut-être, peut-être oui ! Oui certes, 'à proposer'. Alors [siRka] ça ressemble à 'cirque' ou 'cerle', je sais pas, 'dix années' »
"Non ci sarà uguaglianza, da nessuna parte, nessuna società, se il sistema scolastico non è parte attiva.	« Okay [nɔn] c'est 'non'. [nɔnsisaraguagljandza], alors, est-ce que c'est 'je ne sais pas' ? Non, là je sais pas. [danesunapaRtenesunasosieta], alors [nesuna] ça doit être un mot, comme il revient deux fois et qu'il est à chaque fois avec un nom, je pense que c'est peut-être genre 'ni' 'ni' ou

	‘aucune’, tu vois, un petit mot qui se met devant un nom et qu’on peut répéter plusieurs fois. [seilsistemaskolastiko], bon, ‘le système scolaire’. Après je comprends pas, [nɔneparteativa] je comprends pas. ‘Non’, ‘et’, ‘partie’, [ativa]? ‘Active’? Non je sais pas »
Qui si formano le idee dei ragazzi”.	« ‘se forme’, [siformano] je pense que c’est ‘se forme’ l’idée de [ragadzi] je sais pas. Qui forme l’idée de la [Ragadzi] par exemple. Peut-être que [kwi] c’est ‘où’, je sais pas, ‘où se forme l’idée de [Ragadzi]… Non peut-être pas. En tout cas c’est sûr que [kwi] c’est un petit mot genre subordonné, ou relatif, quelque chose comme ça. Donc soit c’est ‘que’ ou soit c’est ‘où’ »

5ème paragraphe :

Idee e progetti che anche in Islanda devono ancora evolversi.	« Donc [ideeprodʒetikeɑ̃ke], ah [ɑ̃ke] c’est aussi non ? Je crois que c’est ça. L’idée et le projet qui aussi en Islande [devono] je sais pas, ou ‘encore’ [ɑ̃koRa], [evolveRsi]… ‘Evolue’ ! [evolveRsi] ça pourrait être ‘évoluer’ ou ‘évolue’. Qui est encore en train d’évoluer peut-être ? Le programme et tout ça est encore en train d’évoluer, peut-être. [ɑ̃koRa] ça ressemble à encore »
Oltre a lottare per la parità dei diritti, questo paese deve fare i conti con numerosi casi di violenze sulle donne.	« Alors [diriti] revient souvent donc je pense que c’est soit un synonyme de ‘genre’, soit un autre mot qui veut dire ‘les catégories’ peut-être, ‘les sexes’. [oltRe] je sais pas, peut-être ‘autre’ si j’essaye de trouver un mot se ressemblant en français. [alotare], la lutte, ‘à lutter’ ? Parce que la [lota] tout à l’heure j’ai dit que c’était la lutte. Donc peut-être ‘encore à lutter pour la parité, des sexes’ ? Peut-être. [kwesto] pff, [paeze]. Ahh [kwesto] c’est ‘ce’ je pense, parce qu’il est souvent avec [paeze] ou avec un nom. Attends, je l’ai déjà vu quelque part dans le texte [*3*]. [kwesta] ! Ouais, donc je pense que c’est le féminin, c’est ‘ce’ ou ‘cette’. Donc ‘ce pays’, [deve] je sais pas ce que c’est, [fare] je sais pas ce que c’est. Peut-être ‘faire’, comme en français. [ikɔ̃ti], [kɔ̃ti] ça ressemble à ‘continuer’ mais je sais pas il y a trop de verbes dans cette phrase donc je pense qu’il y a un problème. Avec [numerodzi] donc je pense que c’est le nombre, [kazi] je sais pas, de violence, [suledone] je sais pas ce que c’est. Donc il y a un truc avec le chiffre, un chiffre qui évolue, de violence, je sais pas »

	« Ben [kasi] ça ressemble à 'quasi' en français, mais c'est bizarre de dire… Ah peut-être 'maison' ? Non je sais » ***Plus tard (après avoir compris que 'donna' signifie 'femme') :*** « Ah ben oui hein, tout de suite quand on comprend mieux ! Alors, ce pays contient peut-être ? Non. Ah, je saurais pas faire du mot à mot, mais ce que je comprends c'est que dans ce pays c'est là où le nombre de violences faites aux femmes est nul, est le moins fort ! [kasi] ressemble à 'quasi' en français, mais on dit 'quasi', 'quasi nul', on dit pas juste 'quasi', donc ouais je sais pas »

En répondant à la question 4 :
« Okay donc après la lecture de la quatrième question, il dit que 'le comportement paradoxal', donc ça veut dire que malgré tous les efforts qu'ils font pour l'égalité hommes femmes, il y a quelque chose qui ne va pas. Donc je pense que, au contraire, le pays a un numéro de violences faites aux femmes assez élevé. C'est vraiment la question qui me fait comprendre ça : 'paradoxal' et 'mentionné à la fin'. Et puis comme ils parlent d'évolution et que c'est encore en train d'évoluer, que la lutte pour les droits… Ouais »

Remarque finale :
« Ben je suis quand même impressionnée d'avoir compris le texte, en gros, même si c'est vrai que ça a demandé beaucoup beaucoup beaucoup de relectures, de réécoutes, et que il y a aussi le contexte et mes connaissances préalables qui jouent. Fin le contexte joue beaucoup et parfois c'est aussi de l'interprétation un peu 'au feeling', dans le texte comment ça pourrait fonctionner, selon le sens du texte en général. Pas que du 'mot à mot' ou du 'expression à expression'. Et c'est vrai que quand tu me pointais aussi certains mots ça m'a aidée aussi à réfléchir. Mais et puis parfois je remarque qu'il suffit de traduire un mot ou deux mots, genre '[womo]' et '[dona]' pour que tout reprenne sens en fait. Donc parfois ça joue à pas grand-chose pour comprendre le sens d'une phrase. Il suffit d'un mot ou de deux mots pour que tout s'éclaire. Donc voilà mes réactions à chaud »

Agnès

Après une première écoute :
« Et ben, bonjour hein ! J'ai reconnu [Ragadzi] haha. [*Elle connait le mot 'ragazzi' parce qu'elle l'a souvent entendu dire à un ami italien pour parler de leurs filles. Elle s'est dont dit que ça voulait dire 'jeunes', sans en être sûre*]. Donc ils parlaient de jeunes, ils parlaient d'école, ils parlaient d'Islande et de parité je crois. La [paRitad] j'ai entendu, quelque chose comme ça. Donc voilà ce que j'ai compris à la première écoute. Pas beaucoup hein ? »

[*Sous conseil de l'enquêteur, elle prend une feuille pour marquer ce qu'elle comprend, pour s'en souvenir*] : « Ouais je vais le faire mais à mon avis j'ai pas entendu beaucoup plus de chose que ce que je viens de te dire. Donc sur la deuxième écoute peut-être je vais attendre mieux mais ça va trop vite, beaucoup trop vite. J'ai l'impression que comme toute langue hein, on avale les mots quand on parle, donc je comprends pas les mots. En plus déjà je les connais pas, alors je peux pas deviner, mais… »

Après une deuxième écoute :
« Alors j'ai retenu [paRitad], oui, 'la parité' oui mais je crois que je l'avais déjà dit. [Primato], 'en premier' peut-être ou 'premièrement' ou quelque chose comme ça. Alors 'salarial' à un moment j'ai entendu. J'ai entendu la [ʃytaekonomika]. J'ai entendu [domestiko]. J'ai entendu 'commerce autolinéaire', quelque chose comme ça. J'ai entendu 'congé parental'. J'ai entendu [bɑ̃bino]. J'ai entendu [skwela], [skwola], je sais pas trop 'l'école' comment… [diskRimasione]. [vjolɑ̃tse], alors je sais pas si c'est le mot 'violence' ou si c'est le prénom de la journaliste parce que comme c'est tout à fait à la fin… Voilà ce que j'ai compris après une deuxième écoute. Mais je peux toujours pas te dire de quoi ça parle, je sais toujours pas. La chute économique peut-être ça a entraîné plus de chômage ou une baisse de salaire et qu'il y a la parité entre les hommes et les femmes. Enfin il y a un truc autour de ça je pense, mais rien rien de plus »

Suite à une question invitant à expliquer pourquoi elle arrive à comprendre le mot 'bambino' :
« Je crois que ça veut dire 'enfant' ou 'bébé' mais ça c'est dans mes certitudes, ça fait partie des choses que tu crois qui se disent comme ça dans un pays et qui peut-être se disent pas comme ça. Des choses que tu as cru entendre quand tu étais enfant et que tu as retenues malgré toi »

Suite à une question invitant à dire si elle avait distingué les mots 'homme' et 'femme' dans le texte (étant donné qu'elle les mentionne) :
« Ben oui j'ai entendu la [paRitad] oui, donc j'imagine que c'est entre hommes et femmes »
« Non je les ai pas distingués. Mais j'ai entendu deux ou trois fois [paRitad] donc j'ai associé ça dans ma tête à la parité, voilà. Et comme à un moment j'ai entendu 'salarial' et [domestiko] je me dis que c'est peut-être en lien avec le salaire et les tâches domestiques à la maison, peut-être pour s'occuper des enfants, d'ailleurs, [bɑ̃bino], 'congé parental'… Après le lien avec l'école, la discrimination et tout ça là, j'ai pas fait. Peut-être qu'il y en a mais moi je l'ai pas fait en tout cas, ça c'est sûr »

Après une troisième écoute (focus sur le 4ème paragraphe) :
« Alors, j'ai pas vraiment compris plus de choses. J'ai compris 'programme [skolas] [izlɑ̃deze] alors bon, voilà, 'programme scolaire français', donc 'le système scolaire' ouais. Après le mot

qui est avant [Ragadzi] j'ai essayé de bien l'écouter, mais, je comprends que c'est le mot 'aide', fin un mot comme 'aide', mais j'arrive pas à bien l'entendre donc je sais pas comment l'écrire. Et j'ai entendu le mot [paRitad], la [paRitad] de [diliti] un truc comme ça et donc là, ça me dit rien du tout. Ben qu'il est encore question de la parité au niveau de l'école. Donc le lien entre ces trois textes doit être l'histoire de la parité mais, voilà »

Suite à une question invitant à encore réfléchir sur le mot 'violenze' :
« En tout cas je dirais plutôt que c'est le nom d'une femme parce que c'est vraiment l'avant-dernier mot de ce qu'elle dit et tous les journalistes terminent en disant leur nom ou le nom du reportage qu'ils viennent de faire. Donc je dirais qu'on est plutôt sur un prénom, le prénom de la journaliste, mais j'ai pas retenu son nom de famille. Ou alors c'est son nom de famille et j'ai pas retenu son prénom »

Suite à une question invitant à expliquer pourquoi elle pense que c'est une journaliste qui parle :
« Alors au tout début on entend 'Euronews'. 'Euronews' c'est une chaîne d'informations, peut-être pas que d'informations mais pour sûr d'informations. Donc forcément c'est le reportage d'une journaliste, à mon sens »

Après une quatrième écoute (pour ensuite résumer le document) :
« Ben hormis [obligatoRe] que j'ai retenu, je sais même plus par rapport à quoi, au niveau de l'école, il y avait un truc obligatoire. Euh [lafamotsifiljale] je sais pas quoi [dimobili] fin de mobilier, j'ai retenu. Après j'ai rien compris de plus. [Rivɔlv] à un moment j'ai compris [Rivəlv], mais [Rivɔlv] je l'ai entendu depuis le début mais comme j'arrive vraiment pas à voir ce que ça pourrait vouloir dire et à faire un lien avec quoi, je sais pas »
[*A ton avis, de quoi parle le texte ?*] : « De parité, ça c'est la seule chose que j'ai retenue et entendue dans trois domaines. D'Islande, par rapport à l'Islande, parce que à chaque fois [laskolaizlɑ̃deze], la chute économique 'Islande', enfin bon bref je pense que c'est en Islande que ça se passe et on met en avant le problème ou la réelle parité. Je sais pas si c'est présenté comme un problème ou si c'est présenté comme une réalité, fin je sais pas. Je sais pas si c'est comme en France que la parité n'existe pas ou si c'est au contraire un pays où la parité existe et du coup voilà comment ça se présente, comment ça se passe. Maintenant, pourquoi ils parlent de la chute économique et des salaires, je sais pas. Non je sais pas plus »
[*Tu viens de dire que cette parité se fait à trois niveaux. Lesquels ?*] : « Un niveau économique, fin professionnel j'imagine. Après c'est un niveau familial et après c'est un niveau scolaire, au niveau de l'éducation des jeunes, des [Ragadzi] »

Après un premier visionnage de la vidéo :
« Je m'interroge s'il y a pas une quatrième partie en regardant la vidéo. Quatrième partie dans laquelle j'ai juste compris [nymeRo], [kazi] et j'ai rien compris d'autre, je sais pas ce qui se passe »
« Dans la partie scolaire une ou deux fois j'ai entendu le mot [paRte], comme une part de quelque chose, une partie de quelque chose »
« Et dans le premier reportage j'ai compris [ɛlpais], [skɑ̃dinavja] et [tRektamɛnto]. Pays scandinaves, pourtant l'Islande c'est pas un pays scandinave, donc je sais pas. Et [tRaktamɛnto] c'est des tractations, des discussions j'imagine comme en français. Alors le pays scandinave du coup ça peut être Ikea effectivement avec le [famozifiljaldimobili] là, ça peut être ça. Ikea, ils avaient le t-shirt Ikea. Donc 'Scandinavie' ça peut être ça le lien et des discussions autour peut-être de la parité salariale, je sais pas »

« Dans la partie maison enfant, le père qui s'occupe de son bébé et qui ensuite le donne à sa mère, enfin, sa femme, je sais pas quoi, j'ai rien compris de plus. Ça va trop vite, ça va vraiment trop vite. Franchement je suis incapable de décomposer les mots »
« La troisième partie, je t'ai dit, j'ai entendu plusieurs fois [paRte] »
« Et il y a peut-être une quatrième partie avec le mot [Rivɔlv] et je sais pas ce que ça veut dire et [nymerokazi]. Et cette quatrième partie, même en regardant les images ça me parle pas. Les gens marchent dans la rue, je vois pas, non, je vois pas, je comprends pas »

Suite à une question revenant sur les hypothèses qu'elle faisait à propos de la parité en Islande (appliquée ou non) :
« Alors, par rapport à la famille je dirais qu'elle existe, parce qu'on voit le père s'occuper du bébé. Bon c'est pas pour ça que ça veut dire qu'il y a de la parité dans la famille hein, c'est pas parce qu'on le voit une fois s'occuper du bébé… Mais on peut supposer que ça fait une généralité et que du coup il y a une parité familiale »
« La parité scolaire ben pourquoi pas parce qu'il y a des garçons et des filles dans la classe et la prof dit qu'elle veut aider les jeunes à y arriver. Donc les jeunes c'est les élèves, c'est ces garçons et filles, donc ça j'imagine que oui »
« La parité salariale, en fait j'ai pas trop vu de mecs dans le reportage Ikea, hormis à la fin un mec qui marche dans les rayons avec quelqu'un, mais qui me paraît être plus un dirigeant qu'un employé. Autrement on voit que des filles, fin si j'ai bien compris on voit que des filles, donc difficile de dire si la parité existe quand on voit que des filles »
« Et la quatrième partie ben je sais pas, il y avait deux femmes qui poussaient un XXX donc c'était pas des hommes effectivement. Non la quatrième partie je sais pas à quoi elle correspond, j'ai l'impression qu'il me manque tellement d'éléments pour la comprendre que, et c'est bien une quatrième partie à mon sens parce qu'elle a pas de lien non plus avec l'école, fin je vois pas quel lien elle pourrait avoir avec l'école »

Après un deuxième visionnage de la vidéo :
« Alors rectificatif, j'ai vu deux mecs bosser chez Ikea. Deux mecs qui étaient à leur ordinateur et deux filles qui portaient une porte ou une planche ou je sais pas quoi. Parce qu'on aurait plutôt attribué un travail physique aux mecs et un travail statique de secrétariat aux filles, donc j'en déduis qu'il y a de la parité également chez Ikea. Fin dans le domaine professionnel, je sais pas Ikea en tant que tel, mais en tout cas dans le domaine professionnel en Islande. C'est qu'il y a une [fɔRtetʃutaekonomika], j'ai entendu [fɔRte], une forte chute économique ! »
« Au niveau de l'école j'ai entendu des décompositions de mots, mais bon de mots dont j'ignore le sens. Mais ça fait pas une seule phrase où tous les mots se touchent, j'entends une décomposition de mots à force de l'écouter dans la partie de l'école. Mais voilà, la décomposition de mots me donne pas la traduction des mots, donc c'est pas beaucoup plus facile mais c'est évolutif. Je constate que mon oreille s'adapte à ce charabia *[rires]* et puis il arrive à le décomposer et le structurer, donc à terme à le comprendre certainement »
« Forcément quand il y a un mot comme, je sais pas comment ils disent exactement, mais que moi j'ai globalisé 'congé parental', [domestiko] donc c'est tout ce qui est autour de la maison, enfin, des mots qui forcément ressemblent à ce que tu connais déjà, forcément que ça fait des petits points d'ancrage pour essayer de comprendre ce qu'il y a autour. Donc je pense que ça démarre par ça, par ce que je connais déjà. Après, tu vois, la partie qui concerne la famille, j'ai pas encore capté comment décomposer cette immense phrase qui ne s'arrête pas, hormis deux trois mots que j'ai capté comme ça. Et quand la prof, je suppose que c'est la prof qui parle à un moment quand elle est interviewée, pareil je suis incapable de décomposer ce qu'elle dit. Donc qu'est-ce qui pourrait m'aider à l'oral, ben oui malgré tout c'est l'écoute et la réécoute et la réécoute qui finissent par te permettre d'arriver à faire des décompositions à des endroits où

avant tu décomposais rien. C'est peut-être pas les décompositions au bon endroit, mais en tout cas tu commences à structurer, toujours sur quoi ? Sur la base de ce que tu sais, de ton apprentissage de base quoi en fait »

[*Elle commence par le titre*] :

Titre :

Benvenuti in Islanda, l'isola della parità tra sessi	« Ha ha ! Bienvenue en Islande ! Ha ha. L'île de la [paRita] ah ben voilà, parité, [tRasesi], alors ça, pff ! » ***Suite à une question sur la compréhension du mot 'sessi' (à la fin de la séance) :*** « [tRasesi] non, 'très sensible', 'très fragile', non je sais pas, je comprends toujours pas »

[*Elle lit tout le texte une première fois à voix haute, en faisant des commentaires par ci par là et finit en disant*] : « Et ben, c'est pas très facile hein ! »

[*Ensuite elle lit les questions, mais elle bloque dès la deuxième*]

[*Quand l'enquêteur lui demande si elle veut traduire*] : « De le traduire ? Ah non mais là je suis pas capable du tout de le traduire, en fait je comprends encore moins bien avec le texte. Enfin, moins bien, disons que ça correspond pas tout à fait à l'image que je m'étais fait... »
« Ben je confirme qu'il y a une forte crise économique. Je comprends qu'il y a trois mois de congé parental. Les hommes et les femmes ont droit à trois mois de congé parental pour un enfant ? Puis trois mois de [kɔ̃divideRe] je sais pas ce que c'est »

[*On commence donc à traduire par le 3ème paragraphe*]

1er paragraphe :

È il paese con il primato sia per la parità di genere, che per quella salariale tra uomo e donna. È Islanda.	« Pff, je comprends rien du tout ! » ***Plus tard :*** « Alors, le pays avec le premier [sjapeRlapaRita], premier niveau de parité entre les sexes, que ce soit salarial entre hommes et femmes, c'est l'Islande. Le premier pays à proposer ou à mettre en place donc la parité entre les sexes, fin entre les genres, entre les hommes et les femmes quoi, qu'elle soit salariale, ouais pour l'égalité salariale entre les hommes et les femmes, c'est l'Islande »
Noi di Euronews siamo andati sull'isola scandinava in forte crescita economica.	« Euronews, ça j'avais entendu ! » ***Plus tard :***

	[*Elle relit à voix haute*] : « L'île, l'île scandinave dans une forte crise économique, alors attends. Euronews ne dit pas que nous sommes, que l'ile traverse une grande crise économique. Pff hum hum. [ɑ̃dat], vous avez bien des mots barbares hein ! [ɑ̃dati], franchement, [ɑ̃dati] qu'est-ce que ça veut dire franchement ? A quoi ça ressemble ? Rien ! [*rires*] Il y a rien qui ressemble au français, c'est terrible ! »

Remarque suite à une blague de l'enquêteur (t'as vu, au début ça t'avait fait peur, mais ça vient') :
« Ouais ça vient mais je dirais que puisque la première séance on l'a faite de l'écrit vers l'oral et que la deuxième séance on l'a faite de l'oral vers l'écrit, bien sûr l'écrit aide plus que l'oral parce qu'il y a des mots que quand tu les vois écrits tu peux mieux les décomposer et mieux penser que ça peut te faire penser à un autre mot que tu connais, alors qu'à l'oral si tu décomposes pas au bon endroit, ben ton mot veut rien dire. Donc c'est certainement plus long à l'oral d'arriver à comprendre exactement les bons mots, mais je dirais qu'au final quand à force d'écouter t'arrives à, à l'oral quand enfin tu as compris où tu devais décomposer les mots, je pense que d'un seul coup tu comprends tout quoi. Alors qu'à l'écrit ben du coup c'est un peu plus facile parce que les mots sont déjà décomposés et donc tu peux arriver à associer des mots à ce que tu connais ou alors ce sont des faux amis et ça induit en erreur, mais il me semble que du coup l'écrit c'est moins facile je pense, même si comme je viens de dire t'as une évidence de décomposition voilà sous les yeux, mais je pense que la compréhension globale tu la saisis mieux à l'oral qu'à l'écrit. Même si c'est plus long à l'oral, parce que du coup il faut que t'écoutes et t'écoutes et t'écoutes pour arriver à décomposer et à décomposer au bon endroit, alors qu'à l'écrit c'est déjà décomposé donc tu sautes cette étape. Mais finalement toute cette étape que tu enregistres pour arriver à décomposer, déjà tu le sais pas encore, mais il y a des significations qui se mettent en place dans ta compréhension et qui du coup se débloquent d'un seul coup je pense, j'ai l'impression que ça doit pouvoir s'organiser comme ça »

[*Est-ce que c'est le fait qu'il y ait plein de petits mots décomposés à l'écrit qui te gêne ?*]
« Oui, c'est beaucoup trop rigide. Je trouve que l'écrit du coup c'est beaucoup trop rigide parce que t'as envie de traduire mot après mot et tu fais pas dans la globalité comme à l'oral »
« C'est sûr que tu fais des hypothèses, mais je pense que tu peux tomber plus facilement dans les faux amis et finalement t'induire en erreur plus facilement. S'il y a des faux amis, parfois il y en a pas. Je trouve que c'est trop rigide, t'as l'impression de comprendre un mot parce que t'en vois l'orthographe et qui est proche de ce que tu connais, donc hop t'as l'impression que c'est ça et donc du coup tu sais parfois ce mot peut être employé pas sous forme d'expression mais d'une certaine façon de parler typique à la langue. Et que du coup tu comprends pas le reste des mots, tu les associes pas parce que tu fais un blocage sur le mot, j'en sais rien moi, 'cheval' et t'es sûr que c'est 'cheval' et finalement ben c'est pris dans un sens où c'est pas tellement l'animal dont il est question. Tu comprends ce que je veux dire ? Je trouve que ça bloque plus parce que s'il y a un mot que tu penses traduire, que tu penses comprendre, t'essayes de tout comprendre autour de ce mot. Peut-être qu'en fait c'est pas ce mot-là le sens essentiel de la phrase. Et donc du coup tu te bloques pour t'ouvrir au sens réel de la phrase. Alors qu'à l'oral vu que t'as aucun support et que c'est juste ton inconscient qui emmagasine et qui petit à petit te dit 'attends là ça peut être ça, ça peut être ça, t'as plusieurs hypothèses dans la même phrase parce que comme XXX c'est que bon ben, et je pense que tu te bloques moins sur un

mot. Fin pour la partie familiale une fois que je me suis bloquée sur [domestiko], 'congé parental], [bɑ̃bino], je me suis bloquée là-dessus. Bon ben ça pouvait être un truc qui n'avait rien à voir. Bon au final il s'avère que si, ça aurait pu ne pas être ça en fait. Bon, je dis pas que c'est la solution, mais il me semble que tu t'enfermes moins à l'oral qu'à l'écrit. Et après si les mots sont simples et qu'il y a pas de pièges à l'écrit, c'est sûr que c'est plus facile à l'écrit. Mais faut qu'il y ait vraiment pas de pièges et que ce soit un texte super simple je pense. Fin je sais pas, c'est pas moi la spécialiste hein, mais c'est ce que j'en déduis des deux expériences »

2ème paragraphe :

Pioniere nell'applicare la parità di trattamento è la filiale islandese di questa famosissima azienda di mobili.	[*Elle relit à voix haute*] : « Alors je sais pas [pjoneRe], n'applique pas la parité de traitement et la filiale islandaise… [azjɛnda], [dimobili] pff… Et la filiale islandais demande ? Demande au fameux truc de meubles là, que la parité soit appliquée. Je pense que c'est ça, c'est que Ikea n'applique pas la parité et que la filiale islandaise, donc elle, demande à ce que ce soit appliqué » ***Suite à une question pour réfléchir au sens du mot 'pioniere' :*** « Ben ça me fait penser à 'pionnier', donc innovateur, 'les premiers' à avoir fait quelque chose ou à avoir découvert ou ù avoir mis en place quelque chose. Mais XXX à mon sens avec le reste de la phrase tel que je le comprends, donc [nelaplikaRe] la parité de traitement et la filiale islandaise… Donc [pjonjeRe] là hormis la définition que je viens de donner et qui me semble pas forcément avoir un sens principalement là, pff ouais ou alors… »
Qui la metà dello staff e la maggioranza dei dirigenti sono donne. Una scelta che paga, come sottolinea l'AD Aevarsson.	« Pff quoi le manageur et le directeur ? Les dirigeants, 'donner' » ***Suite à une question pour réfléchir au sens du mot 'donne' (déjà compris précédemment) :*** « Ah, 'femmes' ! Et la majorité, la [madʒjoRandza] des dirigeants sont des femmes ? Pff ouh la la la la. Franchement je comprends pas, je comprends des mots comme ça, mais j'arrive pas à leur donner un sens ensemble » ***Suite à une question pour réfléchir au lien avec le mot 'pioniere' :*** « Ben, ils appliquaient pas la parité de traitement euh et la majorité sont des femmes, du coup maintenant ça veut dire qu'il y a eu parité. Quoi

	que si la majorité c'est des femmes ça veut dire que ça a dépassé la parité. Euh non, j'arrive pas à l'associer pour que ça fasse une phrase vraiment concrète, voilà »

3ème paragraphe :

In Islanda, la parità dei diritti inizia tra le mura domestiche.	***Suite à une question pour réfléchir à la traduction du mot 'diritti' (après avoir bien traduit 'hanno diritto') :*** « Ah ouais, en Islande la parité… Alors je sais pas [deidiRitiinitsja] je sais pas ce que ça veut dire. [lemuRadomestike] là je sais pas ce que ça veut dire. Fin [domestike] je suppose quand même toujours que c'est en lien avec la famille, mais [diRiti] est-ce que ça veut dire 'des droits', mais 'des droits' pff… Non je sais pas du tout, alors là je trouve que c'est super difficile ! » « Ben oui la parité des droits ! Des droits de base, je sais pas. [inisja] pour moi c'est 'initial', 'premier', donc en Islande la parité des droits basiques [tRa] les murs domestiques ? Je sais pas, j'en sais rien » [*Donc les 'murs domestiques' c'est quoi ?*] : « Ben c'est la maison je pense, la maison, la famille, tout ce que ça peut englober de familial »
Uomini e donne hanno diritto a 3 mesi di congedo parentale ciascuno per ogni bambino, più 3 mesi da condividere.	« Ah, trois mois de congé parental ! » ***Plus tard :*** « Je comprends qu'il y a trois mois de congé parental. Les hommes et les femmes ont droit à trois mois de congé parental pour un enfant ? Puis trois mois de [kɔ̃divideRe] je sais pas ce que c'est » « Ben j'ai dit les hommes, les hommes et les femmes ont droit à trois mois de congé parental. [kjaskuno] je sais pas ce que ça veut dire, euh pour un enfant ou par enfant. Je sais pas si c'est pour chaque enfant ou si c'est pour un enfant, puis trois mois de… Alors là je sais pas ce que c'est [kɔ̃divideRe], de convalescence ? Après trois mois de convalescence ? Pff je sais pas trop ce que ça peut vouloir dire »

4ème paragraphe :

Dalla famiglia alla scuola, la lotta alla discriminazione entra a far parte del programma scolastico islandese.	« Alors dans la famille de l'école [*rires*], alors là [lota], je sais pas ce que c'est [lalota], la loterie de la discrimination, le lot de la discrimination entre dans une part du programme scolaire islandais. La [lota] qu'est-ce que ça peut vouloir dire ? La [lota], la [diskRiminatsjone]. La loi de la discrimination entre dans une part du programme scolaire islandais ? [lota], je sais pas ce que c'est [lota] »
Le classi di studio di genere sono diventate obbligatorie.	[*Elle lit à voix haute*] : « [obligatoRje] ben c'est 'obligatoire'. [leclasidistydjo], les classes je sais pas quoi entraînent, sont devenues obligatoires »
Hanna è stata la prima a proporle circa 10 anni fa:	[*Elle lit à voix haute*] : « Est la première à, Hanna est la première à… Dix ans [fa], après dix ans, je sais pas »
"Non ci sarà uguaglianza, da nessuna parte, nessuna società, se il sistema scolastico non è parte attiva. Qui si formano le idee dei ragazzi".	[*Elle lit à voix haute*] : « [paRte] qu'est-ce que ça veut dire [nesuna] ? Donc le système scolaire n'est pas une part active » « [kisifɔRmanoleide], c'est le lieu où se forment les idées des jeunes ! Mais [nfɔnsisaRaygyəgugljɑ̃dza], [danesunapaRtenesusasosiete]. [nesuna] je vois pas du tout ce que ça peut avoir comme sens. Déjà [paRte] je vois pas, [paRte] chez nous ça serait 'partie' mais une partie de quoi ? Une partie de la société, je sais pas. Et si ça se trouve ça n'a rien à voir, c'est un vrai faux ami » ***Suite à une question pour réfléchir au mot 'proporle' :*** « Hanna est la première à, ben non, Hanna est la première à résumer, [pRopɔRle] qu'est-ce que ça peut vouloir dire ? A synthétiser, à proposer, à évoquer, à expliquer ? » [*En relisant la phrase précédente*] : « Qu'elle dit que l'école est mixte et que c'est devenu obligatoire et que avec ces dix années d'expérience dans la matière, elle propose [nɔnsi] machin machin machin. [*rires*] non je sais pas, franchement, je vois pas, [pRopɔRle]… »

[*Elle revient au premier paragraphe, sous conseil de l'enquêteur, qui la voit bloquée*]

5ème paragraphe :

Idee e progetti che anche in Islanda devono ancora evolversi.	« Alors idées et projets je pense sont devenus, encore évolutifs. Enfin peuvent encore évoluer »

Oltre a lottare per la parità dei diritti, questo paese deve fare i conti con numerosi casi di violenze sulle donne.	« Alors, outre, mis à part la parité des droits, qu'en est-il de, [paeze] c'est le pays… Quel pays doit… 'Avec', 'avec un numéro de cases' ça veut rien dire. [kasi], 'maison' ? La violence, alors là c'est pas un prénom, c'est vraiment la violence. Euh [suledone], sur les femmes ? La violence sur les femmes ? Que doit faire le pays à propos de la violence sur les femmes… Les femmes battues chez elles ou… ? » « Bon je crois que la première phrase dit que les droits doivent quand même encore évoluer en Islande parce que tout n'est pas au point et que voilà hormis la parité des droits que doit faire le pays contre, pour diminuer les cas de violences sur les femmes ? Ouais, un truc comme ça »

En répondant à la question 2 :

« Ben parce qu'il a déjà mis en place la parité des droits hommes femmes »

[*Pour justifier*] : « Ben là c'est pas qu'une phrase, c'est plusieurs cas, plusieurs exemples, dans la vie professionnelle, ça c'est le premier paragraphe puisque 'la parité salariale entre les hommes et les femmes', la vie familiale, c'est le troisième paragraphe, la vie scolaire, c'est le quatrième et la vie tout court ça c'est pas de droits dans le bon sens, c'est l'inverse »

En répondant à la question 4 :

« Ben oui donc c'est la violence faite aux femmes, les femmes battues donc oui la violence contre les femmes. Ça veut dire qu'il y a bien des droits d'égalité dans différents domaines, mais une fois dans la maison, ben malheureusement, mais là c'est partout pareil, il y a encore du respect qui doit être mis en place. Enfin c'est une histoire de mecs qui sont barjots et qu'il faut soigner et c'est tout à fait un autre problème… »

Remarque finale (après l'explication du texte de la part de l'enquêteur) :

[*En parlant du mot 'studio'*] : « C'est vrai que j'ai pas assez pris le temps de décomposer les mots. Avec mes connaissances en latin il y a de nombreux mots que j'aurais pu arriver à comprendre. Donc la décomposition à l'écrit de chaque mot pour connaître les racines est indispensable. Pour les langues latines, quand tu connais le latin ben tu décomposes et tu retrouves la racine commune du mot à travers les différentes langues et tu peux y arriver quoi, tu peux y arriver plus ou moins, mais ça doit être une aide précieuse quoi. En fait c'est ça le plus important, le plus important c'est de connaître les racines des mots et c'est tellement… Ouais ouais non mais c'est ça. Ah, c'est vrai que à plusieurs reprises si j'avais pris le mot isolément et que je l'avais décomposé dans sa racine latine, j'aurais compris le mot »

Remarque finale :

« J'ai l'impression que le premier texte était plus facile. Alors est-ce que c'est parce que j'ai commencé par l'écrit ou est-ce que réellement il était un peu plus facile ? Ça ça dépend des gens, ce qui va être facile pour un ça le sera peut-être pas pour l'autre et inversement. Bon ben c'est-à-dire qu'à l'oral j'ai tellement dans les premières écoutes l'impression d'un charabia que oui, bon, peut-être qu'au final je l'ai pas moins compris que le premier finalement »

Stéphane

[*Il ferme les yeux pour écouter et prend une feuille pour écrire*]

Après une première écoute :
« Ben en fait au début j'avais l'impression que c'était un truc, une analyse économique. J'ai compris, je sais plus, il y avait des mots au début qui me faisaient penser à ça. Donc c'est en Islande et puis après finalement j'ai l'impression que la fin c'est sur la parité, un système de parité sur la garde des enfants, du congé parental et l'adaptation au système scolaire. En fait j'ai rien compris ? [*rires*] »

Après une deuxième écoute :
[*Il stoppe après 'mobili'*] : « Donc en fait c'est bien ça, c'est un truc sur la parité, entre les enfants… Alors j'ai l'impression qu'ils comparent deux choses. Parce que j'ai l'impression qu'ils disent Islande et je sais plus quoi. Est-ce que c'est possible de réécouter ce passage ? J'ai l'impression qu'ils comparent l'Islande à quelque chose. Donc c'est sur la parité et donc les trucs économiques qui ont été mis en place, ou politiques, fin ce qui a été mis en place pour arriver à la parité. Il y a une espèce de boîte [fiRmoza] je sais pas quoi qui est… précurseur ? »
[*Il réécoute le passage jusqu'à 'AD Aevarsson'*] : « Donc je comprends toujours rien mais bon, c'est lié à ça [*il indique le mot [fiRmoza] qu'il a écrit sur la feuille*] »
[*Il écoute jusqu'à la fin*] : « J'ai pas compris cette histoire de violence à la fin »
[*Il réécoute le dernier paragraphe*] : « Ouais je crois que je pourrais pas faire mieux »

[*Le participant paraissant un peu perdu, l'enquêteur lui propose de couper plus souvent le texte*]
« Donc c'est un truc d'Euronews, ça j'ai bien compris. Il y a des reportages, la dame elle parle, elle l'interviewe. J'ai l'impression qu'ils ont réagi suite à la crise qu'il y a eu en Islande, parce qu'elle part de la chute économique qui a eu lieu en Islande. Donc il y a une espèce de réaction qui a eu lieu à ça. Donc j'ai l'impression qu'il y a dû y avoir des inégalités entre les hommes et les femmes et pour rééquilibrer ils sont passés à travers des mesures pour rétablir une espèce de parité, par exemple à travers le congé parental et la garde scolaire. Mais là j'imagine plus que ce que je comprends »

Après une troisième écoute :
[*Il stoppe après 'Islanda'*] : « Donc c'est arrivé à la parité salariale, donc il y a l'Islande et il y a un autre machin que je comprends pas, [domo], je sais pas ce que c'est »
[*Il réécoute le même passage*] : « Comme elle fait une liste de trois trucs, bon là j'arrive même pas à m'en rappeler. Après il y a [domo] e l'Islande. Et comme après ils reparlent d'Islande j'ai l'impression que ça c'est le pays et donc du coup il me semble qu'il y a une comparaison, il y a quelque chose, enfin parce que vu que c'est une succession de trois, je suppose que, fin j'ai l'impression qu'ils comparent »
[*Il stoppe après 'economica'*] : « Donc là elle dit qu'il y a le machin d'Euronews, donc elle donne son nom, elle parle de 'forte chute économique »
[*Il réécoute le même passage*] : « Ben il y a 'Scandinavie'. Ben je suppose que c'est pas la Suède ou la Norvège le mot que je comprends pas, ni le Danemark parce que ça me semble plus… Non, je sais pas »
[*Il stoppe après 'mobili'*] : « Donc là ils prennent l'exemple d'une boîte islandaise. [famozis] je sais pas quoi [mobile], qui est précurseur dans le rétablissement de la parité, fin, des mesures pouvant aider la parité. [mobile] je pense que ça fait partie du nom de la boîte, de ce qu'elle

fait. Bêtement je dirais ‘mobilier’, mais je crois que c’est plutôt lié au déplacement. En italien ‘mobile’ c’est plutôt ça. Donc je sais pas du tout ce que c’est »
[*Il stoppe après ‘donne’*] : « Donc la majorité du staff et la majorité du je sais pas quoi, c’est des femmes. [done] c’est femmes, une chanson italienne… Non c’est pas ça [donadonadona], je sais plus quoi ? Ça veut peut-être dire autre chose, mais je dirais que c’est ça. Et donc c’est dans cette boîte qu’il y a le staff et un autre truc que j’ai pas compris pour lequel il y a déjà une majorité de femmes. Donc c’est l’exemple de comment ils sont arrivés à… Alors ils sont précurseurs, donc après ils ont peut-être mis des choses en place, j’en sais rien, mais au moins du coup il y a ça XXX au niveau de la direction, plus un autre truc que je comprends pas. Après ‘staff’, et ‘staff’ c’est pas tellement un mot italien… C’est anglais ! »
[*Il stoppe après ‘condividere’*] : « Alors elle redit en Islande, donc j’ai l’impression que c’est la suite de toute façon. Donc une des mesures c’était le congé parental pour les enfants. [bɑ̃bino] ? [*Pourquoi vous comprenez ce mot ?*] Ben déjà il y a ‘bambin’ en français, qui a la même racine, et en plus il y a des chansons de je sais plus qui non ? Ma femme me fait écouter les chansons italiennes pourries des années ’60 et ’70. Ah et ben tiens, il y a un mois il y a un truc sur Arte sur toute la musique populaire italienne, mais populaire au sens celle qui passe à la télé sur style TF1 et les chansons étaient traduites ! Et j’ai appris plein de trucs. Bon que j’ai oubliés mais si j’entends la chanson je pourrais traduire derrière »
[*Il réécoute le même passage*] : « Si il y avait d’autres mots. Il y avait le congé parental, je sais plus, il y avait deux trois mots là-dedans qui… Elle parle trop vite ! [*Il réécoute*] ‘Domestique’. Bon, je comprends les mots français et anglais »
[*Il entend des gémissement d’enfant*] : « Là ça va, là je comprends [*rires*] »
[*Il stoppe après ‘obbligatorie’*] : « Ah en fait j’ai l’impression que la discrimination sur le genre fait partie du système éducatif islandais. C’est ce que je comprends là-dedans. Donc en fait ça n’a plus rien à voir avec l’idée que cette boîte-là a mis des choses en place. J’ai l’impression qu’elle revient sur des choses plus générales »
[*Il stoppe après ‘ragazzi’*] : « [Ragadzi] là, c’est encore un synonyme pour ‘femmes’, mais j’ai l’impression que ce n’est pas le même niveau de langage, ou que ça représente pas la même chose. [*Qu’est-ce qui vous faire dire que [Ragadzi] ça veut dire ‘femmes’ ?*] Je pense que c’est encore des trucs à la con du genre… [done] c’est plutôt une ‘dame’, et que [Ragadzi] ça à un sens, je sais pas plus, familier »
[*Il réécoute ces deux derniers passages*] : « Obligatoires. Donc c’est pour aider les filles mais je sais pas du tout… Donc c’est relié au système ‘scolastique’, donc je traduis ça par ‘système scolaire’. Et elle revient je pense, ça fait suite à l’idée que c’est obligatoire, donc je pense qu’elle illustre un peu cette idée d’obligation. Soit de pourquoi, soit elle dit comment c’est fait. Et je comprends pas »
[*Il écoute jusqu’à ‘violenze sulle donne’*] : « Je n’ai pas du tout cette histoire de violence, je vois pas d’où ça sort. Donc après la seule explication c’est que avec ce genre de truc c’est arrivé aux violences domestiques, mais… En gros je comprends un mot, un autre et je joue avec Je vois pas pourquoi ce… Fin je le vois pas arriver, dans la phrase. Après le lien est juste évident avec les violences domestiques en particulier sur les femmes partout dans le monde. Puis en Islande ils ont des problèmes de dépression et d’alcool donc ça doit pas arranger les choses [*rires*] »

[*Avant de lancer la vidéo, avec la première image*] : « Ah c’est l’Islande ! Et c’est Euronews, j’ai donc compris deux choses »

Après le visionnage de la vidéo :
« C’est [edona] [eizlɑ̃da] ? J’ai l’impression que c’est ça. Est-ce que je peux remettre ? »
[*Il réécoute*] : « C’est [dɔna] »

« Ah, c'est Ikea ! Mais elle a pas dit Ikea ! Si elle l'a dit Ikea ? »
[*Il réécoute le passage, puis continue*]
« Alors déjà c'est Ikea le machin, où donc il y a autant d'hommes que de femmes un peu partout »
[*Il réécoute le troisième paragraphe*]
« En fait j'ai l'impression que c'est plus… Alors dans la boîte il y bien 50% d'hommes, 50% de femmes, ils sont précurseurs. Donc c'est une boîte de mobilier, donc j'étais bien dans le bon truc au début. Mais bon il y a Ikea quand même, c'était juste pour me planter. Et qu'après en fait il revienne sur l'Islande. Donc en fait le lien entre ce machin et là y est pas. Et qu'en fait en Islande les travaux domestiques sont bien plus partagés, ce que permet beaucoup plus le cas de congé parental. Voilà. Et après elle reparle de système scolaire la dame qui explique, mais vu qu'elle parle pas en italien et que c'est en italien, c'est perturbant. Je maîtrise tellement l'italien que ça me gêne [*rires*] »
[*Il réécoute le quatrième paragraphe, jusqu'à la fin*] : « C'est tout »
[*L'enquêteur demande s'il comprend le tout dernier mot*] : « Non, c'est après [vjolendze] ? »
[*Il réécoute le passage]* : « Les violences aux femmes. C'est le même mot que tout à l'heure ! Mais elle le dit pas de la même manière. J'étais plutôt sur 'domestique', un truc avec un 'm', pas le 'n', j'avais vraiment pas… Ben du coup mon truc qui tombait de n'importe quoi, il tombe bien ! Parce que de toute façon les violences domestiques c'est toujours sur les femmes, fin 90% »

Suite à la demande de résumer le document :
« Donc c'est un reportage sur la parité et l'exemple de l'Islande sur la parité entre les genres. Donc ils disent, alors j'ai l'impression que suite aux chutes économiques il y a pas mal de choses qui ont été mises en place. Ensuite on prend l'exemple d'une boîte où il y a la parité à tous les niveaux. A la fois dans les métiers plus ou moins manuels et les métiers de direction. Donc c'est Ikea et ils donnent pas le nom, juste exprès. Ils disent qu'en Islande d'autres choses qui ont été faites par exemple c'est pour favoriser l'égalité dans les tâches domestiques, par exemple le congé parental. Ensuite ils ont mis en place, à travers le système éducatif, des cours obligatoires sur la parité je pense encore. Et que voilà l'ensemble de ces choses-là a eu en plus comme conséquence de diminuer les violences sur les femmes et d'essayer de tendre vers la parité des salaires »

[*Il commence par lire le texte dans son intégralité*]

[*Il traduit le titre en dernier, sous demande de l'enquêteur*]

Titre :

Benvenuti in Islanda, l'isola della parità tra sessi	« Bienvenue en Islande, l'île de la parité… Pff [*il efface les deux derniers mots et rigole*]. Ça fait partie des trucs, des phrases que je comprenais pas »

1er paragraphe :

È il paese con il primato sia per la parità di genere, che per quella salariale tra uomo e donna. È Islanda.	« Ah c'est les hommes et les femmes ! » « Et c'est l'Islande. Donc en fait il y avait un point, mais elle s'arrête jamais en fait ! Ouais c'est plus clair là, déjà il y a un point, donc je comprends ! C'est l'Islande » « Donc là il y a un pays pour lequel euh la parité est importante ? A travers les salaires des hommes et des femmes, c'est l'Islande » ***Plus tard :*** ***Suite à une question sur la compréhension du mot 'primato' :*** « [pRimato], 'premier' ? 'Précurseur' ? C'est une sorte de précurseur pour moi »
Noi di Euronews siamo andati sull'isola scandinava in forte crescita economica.	« Donc ils sont allés, Euronews, sur l'île scandinave, qui a une forte croissance et pas une chute, en forte croissance économique ! Okay j'avais pas le bon sens. Je l'avais à moitié, ce j'avais c'était 'suite à la chute', parce que je savais qu'ils s'étaient planté, mais donc ça je savais pas »

2ème paragraphe :

Pioniere nell'applicare la parità di trattamento è la filiale islandese di questa famosissima azienda di mobili.	« Donc c'est la première dans l'application de la parité, du traitement… Donc une des premières dans l'application de la parité des traitement salariaux ? C'est ça ? Je sais pas. Donc c'est la filiale islandaise d'Ikea. Mais ils prennent une périphrase pour dire un truc… Donc la fameuse [azjɛnda], 'maison' ? Non ça c'est de l'espagnol, de mobilier, quelque chose comme ça, je sais pas »
Qui la metà dello staff e la maggioranza dei dirigenti sono donne.	« Qui va du staff jusqu'à la majorité des dirigeants ! Ahh sont des femmes. C'était celui-là que j'avais pas »
Una scelta che paga, come sottolinea l'AD Aevarsson.	« Après je comprends pas. [una], 'une'. [*L'enquêteur indique le mot 'come'*]. Ça c'est un faux ami, je dirais venir mais c'est pas ça. Ouais c'est un faux ami, ça n'a rien à voir » « Donc le truc après, j'hésiterais entre le nom de quelqu'un. Donc ça [*AD*] c'est soit des initiales, soit un statut et ça [*Aevarsson*] c'est un nom. Ça ressemble plus à de l'islandais qu'à de l'italien ! »

3ème paragraphe :

In Islanda, la parità dei diritti inizia tra le mura domestiche.	« En Islande la parité… A passé le mur domestique ? Si je fais vraiment de la traduction à la con »
Uomini e donne hanno diritto a 3 mesi di congedo parentale ciascuno per ogni bambino, più 3 mesi da condividere.	« Donc les hommes, donc ça je l'avais toujours pas, ont trois mois de congé parental, pour les enfants. Et trois mois de ? Pff. Je suppose que c'est trois mois à la naissance et puis trois mois quand ils veulent, à disposition, à volonté » ***Suite à question visant à réfléchir sur la traduction des mots 'diritto' et 'diritti' :*** « Les hommes et les femmes, ont droit ? A trois mois de congé parental. Chacun. [peRoɲi], ça je l'ai toujours pas celui-là, on l'avait déjà la dernière fois lui. Pour un enfant, puis trois mois, 'à convenance' ? » « Ah c'est le même [*en parlant du mot 'diritti'*] ? Ben si ça fait le singulier et le pluriel. Ben ça [*inizia*] ça ressemble à 'initier', la parité de droits, non pas mieux. [*C'est quoi 'le mur domestique' dont vous parliez ?*] Le foyer, il est rentré dans le monde du foyer. Donc ça [*en indiquant le deuxième paragraphe*] en gros c'est la parité dans le monde du travail et ensuite après ça suffit pas, après c'est la parité dans les… Après ce que je comprends c'est que les tâches domestiques et la répartition des tâches domestiques, et principalement de s'occuper des enfants, plus les salles, la cuisine, toutes ces conneries-là ça rentre à travers ça. Ils montrent l'exemple en fait de s'occuper des enfants pour la naissance, ce qui est une façon de voir parce qu'après ils parlent pas de la vaisselle, ni de machin [*rires*] »

4ème paragraphe :

Dalla famiglia alla scuola, la lotta alla discriminazione entra a far parte del programma scolastico islandese.	« De la famille à l'école, donc pour aller, pour la discrimination en fait, ça fait partie du programme scolaire islandais »
Le classi di studio di genere sono diventate obbligatorie.	« Alors c'est obligatoire, la classe d'étude de genre sont obligatoires. Celui-là [*diventate*] je sais pas ce que c'est »
Hanna è stata la prima a proporle circa 10 anni fa:	« Donc là je suppose que c'est le nom de la dame qu'on a vue là, Hanna. C'est la [pRima], la première ? 'A proposer', alors j'imagine que c'est depuis dix ans, parce que vu l'âge des gens qu'il y avait, ils avaient pas dix ans c'est

	sûrement pas ça, donc j'imagine que c'est depuis dix ans »
"Non ci sarà uguaglianza, da nessuna parte, nessuna società, se il sistema scolastico non è parte attiva. Qui si formano le idee dei ragazzi".	« Là [*uguaglianza*] je vois 'iguane', mais ça doit pas être ça non plus. Non alors là je comprends rien » « J'ai l'impression qu'en gros le système scolaire doit être une part active pour résoudre ce problème-là. Alors je dirais que c'est pour se former une idée de la femme, que doit être la femme, les femmes ? Je sais pas. Non je comprenais rien à l'oral, rien quand je la voyais et pas plus ici » « Je comprends 'société' et 'partie', 'partie' au sens de 'morceau' » « J'ai l'impression qu'ils forment l'idée de la femme, mais c'est approximatif, c'est vraiment de la traduction par rapport au français. J'ai jamais fait de latin en plus ! »

5ème paragraphe :

Idee e progetti che anche in Islanda devono ancora evolversi.	« Donc l'idée progresse à travers l'Islande, bien qu'elle doive encore évoluer »
Oltre a lottare per la parità dei diritti, questo paese deve fare i conti con numerosi casi di violenze sulle donne.	« Donc là c'est encore la parité et les droits. Je me demande si c'est pas la loi ça [*lottare*], ça y est déjà avant mais je sais pas » « Alors contrairement j'ai l'impression qu'ils disent qu'il y a encore de nombreux cas de violence sur les femmes qui existent. Donc contrairement à ce que j'avais compris, ils s'en servent pas pour dire que ça diminue, mais ils disent que, en fait ils disent rien pour savoir si ça diminue ou pas, mais plutôt ils disent qu'il y a encore des cas, beaucoup, fin des cas nombreux, sur les femmes. Donc voilà j'avais une idée trop générale mais pas en particulier, c'est pas exactement ce qu'elle disait » « Donc c'est peut-être 'en outre de la loi pour la parité dans le droit, on doit faire des choses. Non je sais pas, mais en gros l'idée c'est qu'il y a encore des cas… » ***Suite à une question sur la compréhension du mot 'paese' (déjà compris précédemment) :*** « Ah 'pays' ! Le pays 'doit faire face' encore à de [numeRoz] nombreux, [kazi] c'est 'cas', de violence sur les femmes »

En répondant à la question 1 :
« Au début j'avais compris, c'est dit dans le texte »

En répondant à la question 4 :
« Sauf qu'on sait pas si ça a augmenté, si ça a diminué, ou si ça a pas bougé »

Remarque finale :
« Ils parlent trop vite et ils s'arrêtent pas à la fin des mots. Non là j'ai vraiment pas vu [*I*], je pensais que la phrase s'arrêtais là [*après 'Islanda'*], je l'ai pas entendu respirer ici [*là où il y a un point*]. Ça m'aurait pas beaucoup aidé je pense, mais… »

Résumé : Notre étude se fonde sur le principe d'intercompréhension, selon lequel il est possible de se comprendre entre locuteurs d'une même famille linguistique en s'exprimant chacun dans sa langue et sans connaître celle de l'autre, tout en ayant recours à différents types de stratégies linguistiques ou extra-linguistiques. En nous focalisant sur les stratégies de compréhension, nous avons soumis quatre francophones de deux générations différentes à des textes en italien, d'abord à l'écrit, puis à l'oral et vice-versa. Ainsi, nous avons étudié dans quelle mesure cette exposition à une modalité plutôt qu'à l'autre (oral/écrit) pouvait avoir un impact sur le type de stratégies employées et sur la compréhension-même des documents. Nous voulions également observer si ces éléments variaient en fonction de l'âge des participants. Cependant, notre travail étant limité et qualitatif, nous n'avons pu émettre que quelques hypothèses – qui restent à vérifier par la suite – sans tirer de généralisations.

Mots-clés : Intercompréhension – Stratégies – Oral – Ecrit – Facteur âge