

Didactique de l'intercompréhension à l'école : Quelques réflexions

Amelia Lambelet et Pierre-Yves Mauron



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/esp/786>

DOI : 10.4000/esp.786

ISSN : 2532-0319

Éditeur

Centre d'Information sur l'Éducation Bilingue et Plurilingue

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2016

Pagination : 27-40

ISSN : 1127-266X

Référence électronique

Amelia Lambelet et Pierre-Yves Mauron, « Didactique de l'intercompréhension à l'école : Quelques réflexions », *Éducation et sociétés plurilingues* [En ligne], 40 | 2016, mis en ligne le 28 octobre 2016, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/esp/786> ; DOI : 10.4000/esp.786

DIDACTIQUE DE L'INTERCOMPRÉHENSION À L'ÉCOLE: QUELQUES RÉFLEXIONS

Amelia LAMBELET, Pierre-Yves MAURON

Da qualche anno gli approcci detti plurali godono di grande popolarità in molti paesi europei. Secondo i loro sostenitori una didattica integrata delle lingue dovrebbe permettere la creazione di passerelle fra le diverse lingue degli alunni e favorire lo sviluppo di un plurilinguismo funzionale. Quest'articolo si focalizza su uno degli aspetti degli approcci plurali consistenti a sviluppare competenze recettive nelle diverse lingue di una stessa famiglia linguistica: la didattica dell'intercomprensione. I benefici, ma anche gli aspetti più negativi, vengono discussi sulla base dei risultati di diversi studi empirici dei processi d'intercomprensione, con un focus particolare su un progetto di ricerca del Centro scientifico di competenza sul plurilinguismo (Friburgo), che ha testato l'applicabilità di una didattica puntuale dell'intercomprensione nelle lezioni di storia.

Parole chiave: *approccio plurale; didattica integrata delle lingue; plurilinguismo; competenza recettiva; didattica dell'intercomprensione*

Since some time, the so-called plural approach has become very popular in many European countries. According to its partisans, integrated language teaching should allow creating bridges between the pupils' different languages and promote a functional multilingualism. This article concentrates on one of its aspects consisting in developing receptive skills in various tongues of the same language family: teaching intercomprehension. Discussing the benefits as well as the more negative aspects is based on the results of several empirical studies of the processes of intercomprehension, with special focus on a research project of the Scientific Center of Skills in Plurilingualism (Fribourg) that tested the applicability of a didactics of intercomprehension in history class.

Key-words: *receptive skills, strategies, individual factors, inter-comprehension didactics*

INTRODUCTION

Lorsque l'on pense enseignement des langues étrangères à l'école, l'on conçoit généralement soit un enseignement *formel* de la langue-cible durant un certain nombre d'heures par semaine, soit un enseignement dit *immersif* ou *CLIL*, auquel cas des disciplines non-linguistiques sont enseignées dans une langue autre que la langue de l'école, de manière à permettre un apprentissage à la fois langagier et disciplinaire. Dans l'un et l'autre cas, le but de l'enseignement est que les élèves atteignent un niveau de compétence linguistique en fin de scolarité obligatoire défini dans le plan d'études et selon les directives des ministères et/ou département concernés. Pourtant, depuis quelques années l'idée de *compétences partielles*, et d'*apprentissage tout au long de la vie* apparaît à la fois dans les publications de

linguistes et de didacticiens des langues et dans les recommandations d'instances telles que le Conseil de l'Europe. Selon cette approche, l'objectif de l'école en ce qui concerne les langues étrangères ne consiste pas uniquement à leur enseignement: «[I]l s'agit plutôt d'entrer, dans le cadre du parcours scolaire, dans au moins deux langues secondes ou étrangères [...], de manière à devenir un locuteur alloglotte habile, capable de supporter le choc des situations de communication exolingue, situations qui se rencontreront hors de l'école et qui constitueront autant d'occasions de poursuivre les apprentissages linguistiques» (Matthey 2005: 13). Si l'objectif de l'enseignement des langues à l'école peut être défini soit comme l'atteinte d'un niveau de compétence élevé, soit uniquement comme une entrée dans la langue étrangère suivant de base à des apprentissages langagiers ultérieurs dépendants des parcours individuels de chaque élève, le même constat s'impose en ce qui concerne les objectifs des apprenants eux-mêmes. En effet, l'apprenant de langue peut avoir deux types d'objectifs. Certaines personnes visent le développement de la compétence la plus élevée possible en langue-cible de manière à atteindre un niveau de langue leur permettant tous types d'interaction voire même de passer pour natifs, tandis que d'autres au contraire visent l'atteinte de niveaux de base, ou de survie, permettant de bricoler dans l'interaction. Il est à noter que ces deux visions peuvent être situées sur un continuum, chacun se plaçant à l'une ou l'autre distance de ces deux pôles. La langue-cible peut aussi participer de ces différences: le même apprenant peut chercher à atteindre une compétence très élevée dans une langue tout en se contentant de connaissances de base dans d'autres langues.

En ce qui concerne l'école, les approches revendiquant l'atteinte de compétences partielles se situent en général dans une optique d'éveil aux langues. Ainsi, l'apprenant est sensibilisé à certaines régularités interlangues et à certaines caractéristiques d'une famille de langues en particulier. L'idée de ces méthodes n'est pas un enseignement formel des langues étrangères mais plutôt une sensibilisation à leurs particularités de manière à éveiller chez les élèves le désir d'approfondir leur apprentissage plus tard dans le curriculum ou même hors du cursus scolaire (voir par exemple le plaidoyer de De Houwer 2014).

Contrairement aux enseignements réguliers ou immersifs, les langues-cible, au sein de ce type d'approche, sont par ailleurs diversifiées et ne s'arrêtent pas à une ou deux langues à insérer dans le curriculum. Elles peuvent aussi, et ce sera le sujet principal de cet article, se focaliser sur les compétences *réceptives* uniquement.

COMPÉTENCES
RÉCEPTIVES EN
DEHORS DU
CONTEXTE
SCOLAIRE

L'idée de développer les compétences réceptives avant les compétences productives n'est pas en soi fondamentalement novatrice. De manière très concrète, l'on a observé depuis longtemps que le petit enfant traite le langage de manière réceptive déjà bien avant de produire ses premiers mots (voir par exemple Clark & Hecht 1983), et que la compréhension précède aussi la production en appropriation L2 (entre autres Ringbom 2007). Un focus sur les compétences réceptives peut donc permettre une entrée plus rapide dans la langue seconde ou étrangère, en précédant le développement des compétences de production.

Les compétences réceptives peuvent aussi être conceptualisées sans recours aux compétences de production, par exemple dans le cadre de l'*intercompréhension*, cette forme d'interaction dans laquelle chaque locuteur parle sa langue de prédilection et comprend la langue de l'autre. Ce mode de communication est répandu dans certaines régions dans lesquelles se côtoient des locuteurs de différentes langues proches, mais aussi, entre autres, dans des entreprises et institutions multilingues. Ainsi, ce mode d'interaction apparaît naturellement comme une alternative à l'interaction exolingue qui est marquée par définition par une inégalité de compétence entre locuteurs allogottes et locuteurs natifs. Elle est aussi vue par certains comme une alternative à l'utilisation d'une langue, quelle qu'elle soit, comme *lingua franca internationale*.

Ce fait a mené cette dernière année au développement de plusieurs méthodes s'adressant à des adultes désireux d'augmenter leur répertoire linguistique en se concentrant sur les compétences réceptives (entre autres Müller *et al.* 2009; Pandolfi *et alii.* 2014). Ces méthodes se basent sur les correspondances entre langues proches, parfois sur le modèle des tamis développés par l'équipe de Eurocom (Acosta & Mota 2001; Klein 2004), didactisés de manière à être agréables et faciles d'accès dans une perspective d'auto-apprentissage.

INTERCOMPRÉHEN-
SION DANS LE
CONTEXTE
SCOLAIRE

Dans le contexte scolaire aussi, différents matériaux didactiques visant les compétences réceptives ont été développés. Certains d'entre eux, sur le principe des méthodes EuroCom, Euromania ou Galanet, ont pour objectif le développement de la capacité de comprendre des textes (oraux et/ou écrits) dans une famille de langue en particulier. Sur le modèle des tamis, elles proposent des exercices ciblés sur la reconnaissance du contexte global, des mots cognats, des structures syntaxiques partagées, etc. Leur objectif est donc avant tout le développement de stratégies de compréhension de langues non-apprises, ainsi qu'une prise de conscience des ressemblances entre la langue-cible et la

langue de l'école ou une autre langue maîtrisée par les élèves.

Un autre type de méthodes liées aux compétences réceptives consiste à utiliser, dans différentes disciplines non-linguistiques, des textes dans des langues non-apprises ou non-maîtrisées par les élèves. Le but de ce type d'exercices n'est pas de développer des compétences réceptives en tant que telles, ni même des stratégies de décodage, mais bien plutôt de rendre les élèves sensibles à leur propre capacité à comprendre des textes dans des langues pour lesquelles ils n'ont, à priori, aucune compétence. Dans cet ordre d'idées, nous avons par exemple développé à l'Université de Fribourg des fiches didactiques plurilingues pouvant s'insérer dans le programme d'histoire au niveau secondaire I (entre 12 et 16 ans) en Suisse romande (Mauron 2015). Chacune de ces fiches est construite de manière à couvrir un thème d'histoire en utilisant des documents dans leur langue d'origine et des questions en français orientant aussi bien sur la compréhension globale du texte que sur l'attention plus précise à certains éléments spécifiques. Ces fiches se présentent sous une forme proche du type d'exercices habituellement mis en œuvre au sein des classes d'histoire. Elles présentent plusieurs documents originaux, reproduits dans la langue première de leur rédaction et parfois accompagnés d'images, et proposent aux apprenants un parcours balisé leur permettant de s'immerger progressivement dans la tâche de résolution. Après des questions portant sur l'identification du type de documents présentés (auteur, date, nature, support), la classe est peu à peu amenée à entrer dans les textes par une activité de décodage de la langue inconnue en répondant à des items de typologie variée (QCM, vrai/faux, compréhension globale, exercice de transfert/traduction). Finalement, certaines fiches proposent une activité de synthèse «historique» afin de pourvoir aux besoins spécifiques des objectifs de l'enseignement historique du secondaire I ou, de manière plus ancrée dans la pratique, de tisser le lien avec la séquence thématique en cours. Ainsi, par exemple, une fiche didactique sur les grandes découvertes reprend des extraits originaux du journal de bord de Christophe Colomb (en espagnol) ainsi qu'une image servant de support à l'un des exercices. Chaque extrait du journal de bord de Christophe Colomb est accompagné de questions de compréhension de type ouvert, semi-ouvert, fermé ou à choix multiple sous forme de six exercices distincts. Comme ces fiches ont été développées en fonction du programme officiel d'histoire, elle peuvent être utilisées de manière ponctuelle par les enseignants désireux de varier le format de leurs leçons ou intéressés par le concept de compétences réceptives. Dans ce but, elles seront donc prochainement mises à disposition gratuitement pour les enseignants sur le site de l'Institut de plurilinguisme (www.institut-plurilinguisme.ch).

**INTERCOMPRÉHEN-
SION DANS LE
CONTEXTE
SCOLAIRE: ADAPTA-
BLE POUR TOUS?**

**PROFIL
LINGUISTIQUE
DES ÉLÈVES**

Si une didactique de l'intercompréhension sous la forme de séquences plurilingues insérées dans le cursus scolaire régulier commence à être implémentée dans certaines écoles, peu de recherches empiriques solides se sont pour l'instant penchées sur la faisabilité de telles méthodes ainsi que sur les bénéfices (et/ou les problèmes) qu'elles entraînent pour les élèves. Ce point nous semble particulièrement regrettable dans le sens où l'interface entre théories didactiques et/ou linguistiques et applications pratiques est très souvent ignorée, ce qui ne surprend pas dans le sens où les unes et les autres poursuivent intrinsèquement des buts différents. Pourtant, de notre point de vue, il est important de tester l'applicabilité pratique de nouvelles idées didactiques afin d'éviter certaines désillusions, et ceci tout particulièrement dans le cadre d'une didactique de l'intercompréhension. En effet, comme nous l'avons discuté dans une précédente contribution (Lambelet 2012) ce type d'exercices semble poser des difficultés à certains élèves alors qu'il suscite un grand enthousiasme chez d'autres. De fait, la particularité de tâches en intercompréhension est que la confrontation à un texte en langue inconnue peut tout autant être perçue comme un défi intéressant et motivant que comme un obstacle insurmontable en termes de compréhension.

Si peu d'études ont pour l'heure testé l'applicabilité d'une didactique de l'intercompréhension, il est pourtant à noter que différentes études ont été menées sur les processus et répertoires favorisant la compréhension de textes en langues inconnues en dehors du contexte scolaire, ce qui permet d'esquisser des hypothèses quant à l'application de telles didactiques en contexte scolaire.

L'une des hypothèses basées sur les recherches empiriques menées en dehors du contexte scolaire concerne les élèves alloglottes. En effet, selon différentes études menées avec des étudiants universitaires auxquels il a été demandé de lire un texte dans une langue inconnue mais typologiquement proche de leur L1, de répondre à des questions de compréhension globale sur ce texte et de traduire une liste de mots en contexte et hors contexte, les sujets obtenant les meilleurs scores, en particulier dans la tâche de traduction hors contexte, sont ceux qui possèdent, dans leurs répertoires linguistiques, de très hautes compétences dans au moins deux langues proches à la langue-cible (Berthele 2008; Berthele & Lambelet 2009; voir aussi Ringbom 2007).

Au vu de ces résultats empiriques, il peut être postulé que le répertoire linguistique des élèves a une influence sur leur capacité à résoudre des tâches de type intercompréhensif et que, en particulier, des élèves ayant de bonnes connaissances dans deux (ou plus) langues proches de la langue dans laquelle est mené l'exercice intercompréhensif auront plus

de facilités pour le décodage que leurs camarades. Dans ce sens, une didactique de l'intercompréhension favoriserait donc en particulier les élèves allophones dont les L1 sont proches des langues sur lesquelles portent les exercices intercompréhensifs, ceux-ci pouvant par ailleurs endosser le rôle d'experts et aider leurs camarades pour la résolution de la tâche.

Pourtant dans une recherche en contexte scolaire (cours d'histoire) menée avec des élèves du secondaire I suisse (Lambelet & Mauron 2015), nous n'avons pas trouvé d'influence du répertoire linguistique sur le score obtenu dans la résolution d'une fiche didactique telle que décrite ci-dessus. Dans cette étude, 181 élèves scolarisés en français et âgés entre 13 et 15 ans ont rempli une fiche didactique portant sur le thème du tunnel du Gothard et formée d'extraits de journaux tessinois (i.e. en italien) couvrant sa construction sur une période de 10 ans (1872-1882). En plus de la fiche didactique, les élèves ont rempli différents questionnaires, parmi lesquels un questionnaire d'évaluation post-activité et un questionnaire bio-linguistique. Dans ce dernier, les élèves ont évalué leurs niveaux de compétences dans leurs différentes langues et répondu à quelques questions d'ordre général (âge, sexe etc.). À partir des données récoltées, nous avons construit des modèles par équations structurelles avec les variables dont nous voulions tester l'influence, parmi lesquelles les facteurs linguistiques. Les résultats de ces modélisations nous ont permis de mettre en évidence deux facteurs prédicteurs de la réussite de la tâche: le premier est la *section scolaire* – nous y reviendrons – et le deuxième est l'*intérêt pour le thème traité*. Le niveau de compétence en langues étrangères (que ce soit dans des langues typologiquement proches de la langue de l'exercice ou les compétences linguistiques en général) n'a donc, dans ce cas, pas montré d'influence sur la réussite de la tâche.

Pourtant, il peut être noté que, dans la même étude, d'autres facteurs linguistiques ont eu un effet prédicteur sur l'appréciation et l'évaluation de la tâche en termes de difficulté de l'exercice. La réussite des exercices ne nous semblant pas être l'unique facteur à prendre en compte dans une perspective d'implémentation en classe de nouvelles idées didactiques, nous avons en effet aussi demandé aux élèves participant à l'étude d'évaluer l'exercice qu'il leur a été donné d'effectuer en répondant à un panel de questions portant aussi bien sur la difficulté ressentie de l'exercice que sur ces aspects (in)intéressants, (dé)motivants et (dé)plaisants. Nous avons ensuite analysé les réponses en incluant dans les modélisations par équations structurelles les différentes variables dont nous postulions un effet sur les réponses. Ceci nous a permis de mettre au jour, en dehors des effets d'autres variables que nous exposerons plus loin, un effet prédicteur des *attitudes* face à l'apprentis-

PROFIL SCOLAIRE DES ÉLÈVES

sage des langues étrangères en général. En effet, plus un individu apprécie le fait d'apprendre des langues étrangères, plus il appréciera le travail sur la tâche intercompréhensive proposée. De la même manière, les attitudes (appréciation et estimation de la difficulté) envers l'apprentissage des langues étrangères ont un effet prédicteur de l'évaluation de la tâche en termes de difficulté.

Nos analyses nous ont ainsi permis de mettre en évidence un profil d'élèves à l'aise avec les langues étrangères (*trouvant leur apprentissage agréable et/ou facile*) et qui apprécient de travailler sur des textes dans des langues inconnues en cours d'histoire. Ces élèves n'ont pas forcément de meilleures compétences en langues étrangères que leurs camarades mais ils montrent des attitudes positives envers leur apprentissage. Il s'agit aussi d'élèves qui, selon leurs réponses au questionnaire post-activité, pensent être capables de lire des textes dans des langues étrangères en dehors du contexte scolaire.

Comme pour toute didactique, il nous semble fondamental de nous interroger sur les conséquences en termes d'inégalités potentielles résultant de son application. Résoudre une tâche de lecture de texte dans une langue inconnue demande en effet plus d'effort que le travail sur le même texte dans une version traduite dans la langue de l'école. Comme le relève d'ailleurs l'un de nos participants: «Je ne trouve pas forcément super de travailler avec les autres langues en histoire; déjà dès que c'est en français j'ai de la peine, imaginer les consécances!». Pour un exercice du type de ceux que nous proposons pour le curriculum d'histoire, il ne s'agira en effet pas uniquement de décoder le contexte et les enjeux historiques, mais il faudra aussi, comme première étape, déchiffrer le document et inférer le sens de celui-ci en fonction des connaissances pré-existantes, des connaissances du monde et des ressemblances interlangues.

Selon Berthele (2011), ce déchiffrement demande à la fois une capacité à comparer de manière sélective et flexible les items linguistiques de la langue-cible, et une bonne intuition concernant le moment où arrêter ce mouvement de comparaison et choisir un candidat. Ce processus, que l'auteur appelle «abduction» nécessite donc non seulement des compétences linguistiques, mais aussi certaines capacités cognitives. L'on peut donc s'attendre à ce que des exercices de type intercompréhensif ne soient pas adaptés et adaptables à tous et qu'ils posent en particulier des difficultés aux élèves ayant de moins bons résultats scolaires: «celles et ceux qui ont déjà un répertoire relativement bien doté ont une probabilité accrue de bien s'en sortir dans ce type de tâches, tandis que celles et ceux dont les ressources cristallisées sont plutôt modestes vont se retrouver dans l'impasse» (Berthele & Vanhove 2014: 46).

En Suisse, les élèves sont regroupés dès le début de l'école secondaire (8^{ème} année, 10-11 ans) dans différentes filières menant à des voies professionnalisantes ou pré-universitaires. Dans le but de tester l'applicabilité transversale d'exercices de type intercompréhensif, nous avons donc choisi de ne pas sélectionner l'une ou l'autre filière, mais au contraire d'inclure des élèves des trois sections du canton dont lequel l'expérimentation a eu lieu.

Comme déjà mentionné plus haut, la filière scolaire s'est révélée être un facteur prédicteur de la réussite de la tâche, les élèves appartenant aux filières les plus basses obtenant de moins bons résultats que les élèves appartenant à la filière pré-universitaire (voir Lambelet & Mauron 2015, Chapitre 2). Pourtant, il s'avère que ce facteur ne prédit ni l'appréciation, ni l'estimation de la difficulté de la tâche. Ce fait nous encourage à penser qu'une didactique de l'intercompréhension peut aussi être implémentée dans les filières les plus basses, mais qu'elle nécessite dans ce cas un encadrement plus important de la part de l'enseignant-e que ce soit avant, pendant, ou après l'exercice. Il est par ailleurs à noter que dans une deuxième phase au cours de laquelle nous avons demandé à un sous-ensemble des participants (n=10) de résoudre le même type de tâches, mais cette fois-ci en verbalisant à haute voix leurs réflexions afin d'examiner les processus en jeu et les stratégies mobilisées par les élèves, les élèves des filières les plus basses ont fait preuve d'une même inventivité pour résoudre la tâche et ont mobilisé tout autant de stratégies de résolution que leurs camarades des filières les plus valorisées. Nous reviendrons sur ce point plus bas. Enfin, même si cela peut paraître anecdotique, nous tenons à citer un commentaire d'un élève de la filière la plus basse du système scolaire fribourgeois sur le questionnaire d'évaluation post-activité qui permet de mettre en évidence le bien-fondé de ne pas laisser de côté certains élèves sous prétexte qu'une activité de la sorte présente de trop grandes difficultés: «Ce n'est pas tous les jours que nous faisons des cours "bilingues". C'était très sympa de l'avoir fait, *surtout pour nous* (c'est nous qui soulignons)».

Dans le cadre du projet de recherche cité ci-dessus, nous avons aussi tenté de comprendre quelles sont les stratégies mises en œuvre par les participants pour comprendre un texte historique en langue source. Pour ce faire, nous avons utilisé des protocoles verbaux, méthode consistant à demander aux participants de verbaliser à haute voix leur réflexion durant la tâche, ainsi que de courts entretiens rétrospectifs (Heine 2005) avec neuf élèves ayant participé à la phase quantitative du projet. Ces élèves ont été sélectionnés en fonction de leur réussite, leur appréciation et leur évaluation de la difficulté de l'exercice durant

la première phase du projet (*i.e.* les élèves avec les scores les plus élevés et les plus bas sur une échelle composée de ces trois facteurs). Les élèves sélectionnés ont effectué un exercice de lecture de texte historique en langue source portant sur le voyage de Christophe Colomb constitué d'extraits de son journal de bord et de questions y relatives, ainsi qu'un bref exercice de mathématique servant d'échauffement. À la suite de l'exercice, nous avons demandé aux élèves quelles stratégies (ou «trucs/astuces») ils avaient utilisés pour résoudre la tâche.

Nous avons choisi d'analyser les protocoles verbaux à la lumière des stratégies mentionnées par les élèves eux-mêmes à la fin de la session expérimentale; ceux-ci nous servant ainsi de filtre d'analyse et de première catégorisation. Les stratégies mentionnées par les élèves (n=21) se recourent en six grandes catégories:

Inférence de mots transparents (*cognates*)

Stratégie de traduction

Activation des connaissances préalablement acquises

Stratégies de résolution globale (*i.e.* similaires à celles pouvant être utilisées dans d'autres situations d'apprentissage) telles que lecture des questions avant le texte par exemple

Repérage d'indices syntaxiques et/ou linguistiques

Utilisation du support visuel (une image ayant été incluse pour illustrer l'un des exercices)

Ces différents types de stratégies se retrouvent dans les protocoles verbaux de chacun de ces élèves, sans toutefois mener toujours au même résultat. Par exemple, si l'on prend la stratégie d'inférence de mots transparents, certains participants montrent d'une part un bon choix d'item-cible pour la compréhension, ainsi qu'une inférence correcte, tandis que d'autres effectuent le mauvais choix de mot à traduire en priorité et/ou une inférence incorrecte. Ainsi, pour donner un exemple, à une question portant sur l'énoncé espagnol «Aquí la gente ya no lo podía sufrir: quejábase del largo viaje. [...] Y añadía que por demás era quejarse, pues que él había venido a las Indias, y que así lo había de proseguir hasta hallarlas con la ayuda de Nuestro Señor» et demandant une reformulation («Comment les marins ressentent-ils le voyage»), plusieurs élèves se sont basés sur l'item *sufrir*, dont ils infèrent une souffrance des marins (extraits 1 et 2), ce qui, bien que inexact si l'on traduit mot-à-mot – *sufrir* dans ce cas serait plutôt traduit par *suf-porter* – amène une réponse correcte. Un autre élève par contre, effectue le mauvais choix de mot-cognat, ce qui le mène vers une piste erronée et l'empêche de trouver la bonne réponse (extrait 3):

Extrait 1: «Euh.. Ils souffrent parce que y a le mot sufrir.»

Extrait 2: «J'essaie de trouver des mots, qu'auraient un rapport avec, enfin, ce

qu'un marin peut ressentir en voyage... Bah, ils doivent souffrir je pense parce que c'est marqué souffrir."

Extrait 3: "Ben, je cherche les mots qui pourraient me faire comprendre, par exemple puer, je sais que ça, enfin que ça ressemble un peu à puer en latin, donc heu, peut-être que c'est les enfants, ou l'enfant.. heu.."

Si l'utilisation d'une même stratégie peut mener tant à des réponses correctes qu'incorrectes, l'utilisation de plusieurs stratégies pour résoudre une question ne conduit pas forcément à un meilleur résultat. De fait, dans la plupart des témoignages est mise en évidence l'activation conjointe de plusieurs stratégies, comme, par exemple, cette réponse d'un des participants (extrait 4) à la question à choix multiples «Comment comprenez-vous cette phrase: «*Ellos andan todos desnudos [...] , y también las mujeres*»? Choix a) les femmes sont nues; choix b) tout le monde est nu; choix c) tout le monde est nu sauf les femmes":

Extrait 4: Alors.. ellos, mujeres. Donc, mujeres, c'est les femmes [comment tu sais ça?] mulier, mulieris, en latin.. Et puis.. y tambien.. Alors... Donc, c'est pas ça.. Mais, ça veut soit dire.. qu'ils sont tous nus, soit que tout le monde est nu sauf.. Mais alors.. Ça peut aussi dire qu'ils sont tous nus même les femmes.. Hmm... [à quoi tu réfléchis, là?] Ben, je sais pas, alors, heu.. Bon, alors je dirais que tout le monde est nu sauf les femmes.. Hmm, parce que.. parce que, autrement, ils l'auraient pas répéter, je pense. Ou bien non, c'est, je sais pas. Peut-être parce que ça peut aussi être tout le monde est nu sau-, même les femmes.. Alors, heu... Bon, ben, je mets ça, je sais pas pourquoi. [tu sais pas?] Alors, heu... AH, tam, c'est aussi. Tam, en latin, c'est pas aussi? Il me semble qu- [ah, je peux pas donner de réponse] Bon, ben je crois bien que c'est ça.

Comme on peut le voir dans cet extrait, le participant procède tout d'abord par l'inférence de cognates entre l'espagnol et le latin (*mujer*), puis par une analyse d'ordre syntaxique (qui l'amène vers une réponse erronée) avant d'affiner son choix grâce à un passage par le latin lui permettant d'inférer le sens de l'adverbe *también* et donc de trouver la bonne réponse.

Les stratégies menant à une bonne résolution de ce type d'exercices sont donc souvent complexes et multiples. Il est par ailleurs difficile de définir «la» ou «les» bonne(s) stratégie(s) permettant une réussite des exercices. Elles sont en effet hautement individuelles, et la même stratégie peut mener à une réponse correcte ou incorrecte en fonction de chaque participant et du focus qu'il choisit de porter.

INTERCOMPRÉHEN- SION DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE: QUELS AVANTAGES?

Avant toute discussion des avantages de méthodes en lien avec l'intercompréhension dans le contexte scolaire, il nous semble important de rappeler que cet article s'est focalisé sur un type d'exercices bien particuliers, qui ne sont pas conçus dans le but de développer des compétences linguistiques, même partielles, chez les apprenants. En effet, si certaines méthodes existent sur le marché pour un véritable enseignement de compétences réceptives dans une langue-cible (par exemple Pandolfi *et alii*. 2014 pour l'italien), les fiches didactiques utilisées dans le projet IPH sont plutôt à situer dans une approche d'éveil aux langues dans leurs diversité (les fiches développées se focalisent sur les langues romanes en raison du public francophone visé, mais une création d'exercices similaires dans d'autres familles de langues serait tout à fait envisageable).

Dans ce sens, l'un des objectifs de ce type de projets didactiques serait de faire prendre conscience aux élèves qu'ils sont capables de comprendre des textes dans des langues qu'ils n'ont pas apprises explicitement pour autant qu'elles partagent certaines ressemblances lexicales et syntaxiques avec l'une ou l'autre langue de leur répertoire. Cet objectif nous semble atteint pour le moins en ce qui concerne certains élèves, comme le montrent les commentaires suivants laissés dans les questionnaires d'évaluation post-activité:

«Je ferai par la suite l'effort de comprendre une autre langue quand j'en aurai l'occasion», «Je pourrai lire un texte en italien lors de mes prochaines vacances» ou encore

«Cet exercice nous a enlevé 'cette peur' des textes dans d'autres langues. Maintenant on sait qu'on est capable de les lire et de les comprendre».

Ces extraits sont issus du projet préliminaire mené avec des étudiants du Master Plurilinguisme en 2009. Les principaux résultats de ce premier projet apparaissent dans Lambelet (2012). Bien entendu, nous sommes conscients qu'il ne s'agit là que de déclarations d'intention des élèves. Nous ne sommes pas en mesure de dire si celles-ci ont été/seront ensuite suivies d'actions concrètes de lecture de textes en langue inconnue; mais l'intention nous semble déjà digne d'être mentionnée.

CONCLUSIONS

En dehors de cette ouverture potentielle aux langues, les approches intercompréhensives, lorsqu'elles sont légitimées par une implémentation au sein des programmes et plans de cheminement officiels, se révèlent également être un lieu au sein duquel il est possible de mettre en pratique (et par la même occasion de développer) des stratégies de résolution sémantique transdisciplinaires. En effet, nombre de stratégies référencées par l'étude IPH possèdent des caractéristiques similaires à celles activées au sein d'autres enseignements; du moment que l'ap-

prenant se trouve face à une activité de déchiffrage sémantique (dans sa L1 ou non). Ce résultat, qui met en exergue le recours naturel des apprenants à des stratégies telles que l'activation de connaissances préalablement acquises ou l'observation d'éléments paratextuels, pour ne citer qu'elles, permet alors de situer ce type d'activités dans une perspective transversale aux curricula scolaires, offrant alors l'opportunité à l'apprenant de développer une réelle compétence stratégique, en plus des compétences propres à chaque branche au sein de laquelle l'intercompréhension serait mise en œuvre.

Un des objectifs secondaires du projet IPH constituait encore à porter notre regard sur les enseignants qui auraient à manipuler l'intercompréhension au sein de leur pratique. Les résultats montrent que ce type d'activité a été globalement bien accueilli par le corps enseignant. Argumenté sur la base de raisons propres à la didactique de leur discipline, comme le bénéfice perçu à travailler sur des documents authentiques, ou propres à des principes pédagogiques plus généraux, comme le fait de mettre l'apprenant dans une situation d'autonomie qui le pousse à mobiliser d'autres ressources de résolution, ce relatif enthousiasme s'appuie également sur la volonté d'inclure, avec une réelle pertinence, certaines langues minoritaires parlées dans la classe. Au final, même si ces résultats sont à mettre en parallèle avec l'expression du besoin des enseignants d'être guidés dans ce type de démarche (il est évident que, pour eux également, il s'agit d'un contact avec une langue étrangère; ce qui peut les déstabiliser quelque peu), il semble que le corps enseignant se montre également tout à fait ouvert et curieux face à ce genre de tâche en intercompréhension (voir Lambelet & Mauron 2015, Chapitre 4 pour plus de détails).

Dans ce sens, l'implémentation d'exercices de types intercompréhensifs paraît particulièrement adéquate dans le contexte des cours d'histoire, car il existe un lien fort entre des exercices de décodage de texte tels que nous les avons proposés et ce que nous appellerons «attitude historique». En effet, interpréter un texte en langue inconnue constitue le fondement à la fois des activités en intercompréhension et le point de départ du travail de l'historien, par l'aspect d'enquête ainsi donné à ce type d'activité. Cet aspect ressort par exemple des propos d'un enseignant ayant participé au projet, qui pense ré-utiliser ce type d'exercices en classe dans le but de

«sensibiliser les élèves de manière plus réelle et authentique sur des sources historiques et de leur faire prendre conscience de manière plus approfondie du contexte de l'époque»,

ou de la remarque de cet autre enseignant:

«C'est toujours intéressant de casser la routine et de mettre les élèves devant un nouveau défi. L'activité les confronte à une démarche plus historique. Et

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

enfin, ils sont obligés de faire appel à d'autres ressources».

Bien entendu, le lien entre exercices intercompréhensifs et attitude historique ne devrait pas décourager l'implémentation de ce même type d'activités dans d'autres disciplines non-linguistiques, telles que, entre autres, la géographie ou l'éducation civique. Toutefois, il nous semble fondamental de toujours interroger, par des projets de recherche, l'applicabilité de telles méthodes et les effets (bénéfiques et/ou néfastes) que celles-ci peuvent avoir pour les élèves et les enseignants dans le but de, dans la mesure du possible, permettre d'informer les pratiques pédagogiques par des recherches empiriques, et les recherches empiriques par des pratiques pédagogiques.

ACOSTA, J., & MOTA, A. 2001. Transparence vs. Opacité: Lire une nouvelle langue, le portugais. *EuroCom-Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen*, 263-272.

BERTHELE, R. 2008. "Dialekt-Standard Situationen als embryonale Mehrsprachigkeit. Erkenntnisse zum interlingualen Potenzial des Provinzlerdaseins". Klaus J. Mattheier/Alexandra Lenz (Hgg.): *Dialektsociologie/Dialect Sociology/Sociologie du Dialecte. Sociolinguistica*, 22.

BERTHELE, R. 2011. On abduction in receptive multilingualism. Evidence from cognate guessing tasks. *Applied Linguistics Review*, 2, 191-219.

BERTHELE, R., & LAMBELET, A. 2009. Approche empirique de l'intercompréhension: répertoires, processus et résultats. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (39), 151-162.

BERTHELE, R., & VANHOVE, J. 2014. Entre jeunes barbes et vieux de la vieille. Usages du répertoire plurilingue dans une tâche d'intercompréhension à travers les âges. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*.

CLARK, E. V., & HECHT, B. F. (1983). Comprehension, production, and language acquisition. *Annual review of psychology*, 34(1), 325-349.

DE HOUWER, A. 2014. Early foreign language teaching: some critical remarks and some recommendations. *Babylonia*, (1).

HEINE, L. 2005. Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 16(2), 163-186.

KLEIN, H. G. 2004. L'eurocompréhension (eurocom), une méthode de compréhension des langues voisines. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (4), 403-418.

LAMBELET, A. 2012. Des textes en langue source comme «îlots de plurilinguisme» en classe d'histoire: Une alternative à l'enseignement bilingue? In *Akten ZUG / APEPS: Zweisprachiger Unterricht: Modelle*,

- Ausbildung, Nachhaltigkeit L'enseignement bilingue: Modèles, formation, continuité.*
LAMBELET, A., & MAURON, P.-Y. 2015. *Ilots de plurilinguisme en classe d'histoire: processus de résolution d'une tâche en intercompréhension et profils individuels favorables à ce type d'activité.* (Rapport final). Fribourg: Institut de plurilinguisme.
- MATTHEY, M. 2005. Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. De la sociolinguistique à la didactique des langues, pp. 139–157 in Bronckart J-P, Bulea E., & Pouliot M. (Eds.) *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq.
- MAURON, P.-Y. 2015. L'histoire en version originale. Fiches d'activités en intercompréhension. Fribourg: Institut de plurilinguisme.
- MÜLLER, M., WERTENSCHLAG, L., BERTHELE, R., GERHARTL, S., HALILBASIC, A., KAISER, I., & SHAFER, N. 2009. Chunsch druus. *Schweizerdeutsch verstehen—die Deutschschweiz verstehen.* Bern: Schulverlag.
- PANDOLFI, E., CHRISTOPHER, S., & SOMENZI, B. 2014. *Capito? Comprendere l'italiano in Svizzera (OLSI).*
- RINGBOM, H. 2007. *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning.* Multilingual Matters.