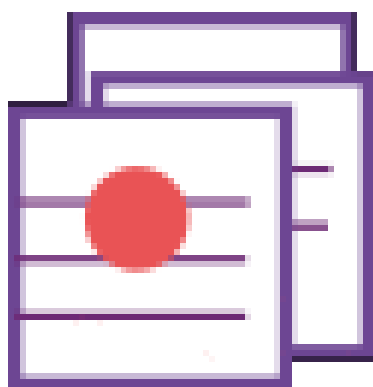


<https://adjectif.net.shs.parisdescartes.fr/spip.php?article376>



Intercompréhension entre langues romanes : séquence informatisée pour CM2

- Etat des recherches - Langues, francophonie et TICE -



Date de mise en ligne : jeudi 14 janvier 2016

RECH

Copyright © Adjectif - Tous droits réservés

Adjectif

Pour citer cet article :

Rho Mas Paola (2016). Intercompréhension entre langues romanes : séquence informatisée pour CM2. *Adjectif.net* [En ligne] <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article376>

Résumé :

Dans ce texte nous présentons une séquence d'intercompréhension appliquée à des enfants plurilingues d'une classe internationale de CM2 au cours de trois séances présentiels. Les réponses aux questionnaires administrés avant et après la séquence nous ont montré l'impact des activités d'intercompréhension sur la perception des langues étrangères. D'un autre côté, l'analyse des réponses aux exercices nous a permis de déterminer dans quelle mesure la maîtrise de deux langues romanes était favorable à l'intercompréhension des langues de la même famille.

Mots clés :

Enseignement élémentaire, Formulaire électronique, Intercompréhension, Plurilinguisme



Introduction

L'intercompréhension en tant que discipline connaît depuis quelques années un développement de plus en plus important. Ainsi, dans le champ des langues romanes, les méthodes telles qu'*EuRom* ou *Galatea* ont laissé leur place à des plate-formes collaboratives en ligne comme *Galanet* ou, plus récemment, *Miriadi*.

Toutefois, le public formé à l'intercompréhension reste encore bien ciblé : « la majeure partie des actions dans ce champ s'adresse à des universitaires, alors que c'est à l'école qu'il faudrait oeuvrer pour qu'un nombre plus important d'apprenants puissent bénéficier de ses avantages » (Fonseca, 2013, p. 63).

Forte de ce constat, nous nous sommes intéressée à différents travaux consacrés à l'intercompréhension à un jeune âge (Del Lungo, 2008 ; De Santis & Faone, 2012 ; Escudé, 2013 ; Fauquier, 2013) et nous avons décidé de développer une séquence d'intercompréhension entre langues romanes et de la mettre en pratique. Il nous a semblé

pertinent de mettre l'accent sur la diversité linguistique des apprenants. Ainsi, nous avons eu l'opportunité de travailler avec un groupe d'élèves d'origines diverses dans une classe multilingue où la langue commune est la langue française.

Deux questions principales ont guidé ce travail de recherche. Tout d'abord, la découverte du principe de l'intercompréhension changerait-elle la perception des élèves de CM2 par rapport aux langues dites étrangères ? Et ensuite, de façon plus spécifique, quelle est l'influence du répertoire plurilingue des apprenants dans la compréhension écrite d'autres langues romanes ? Le fait de maîtriser deux langues romanes est-il un facteur favorisant le développement de stratégies d'intercompréhension entre langues romanes ?

Afin de répondre à ces questions nous avons conçu, sur un support informatique, une séquence pédagogique destinée au développement des stratégies d'intercompréhension. De même, nous avons élaboré différents instruments de collecte des données.

Dans le présent texte nous allons définir tout d'abord quelques concepts clé. Nous présenterons par la suite le contexte dans lequel s'est déroulé notre étude ainsi que la méthodologie de recherche suivie. Nous poursuivrons avec les résultats de l'expérimentation, en expliquant dans quelle mesure nous avons pu répondre à nos questions de recherche. Nous ouvrirons ensuite une discussion quant aux améliorations de notre dispositif pour laisser place, finalement, aux perspectives que ce travail génère.

Cadre théorique

Nous commencerons par définir quelques concepts qui sont à la base de cette recherche. Tout d'abord, l'intercompréhension entre langues parentes est une approche qui propose un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues de la même famille (romane, germanique, slave...), qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage. Comme son nom l'indique, cette approche est axée sur la compréhension (même si elle peut avoir des effets positifs sur l'expression) et part du principe qu'il n'existe pas de frontières étanches entre les langues mais un continuum. En ce sens, Escudé & Janin (2010) expliquent que le travail en intercompréhension consiste :

"à bâtir des prises formelles par un travail régulier sur des textes de même famille : ressemblances évidentes (les innombrables correspondances syntaxiques, lexicales, morphologiques) et différences systématiques, correspondances phonétiques et graphiques en synchronie en particulier. Plus on travaillera sur des langues de la même famille, plus il y aura de passerelles de langue à langue : la frontalité qui fait, par exemple, de l'espagnol et du français des langues étrangères s'affaisse". (Escudé & Janin, 2010, p. 54).

Le concept de « famille de langues » est ici interprété comme un rapprochement étymologique entre les langues mais il peut aussi avoir intercompréhension lorsque les langues se rapprochent de manière pragmatique (comme l'anglais et le français, par exemple). Degache & Melo (2008) parlent alors d'intercompréhension transfamiliale.

Étant donné que nous avons affaire à une étude centrée sur le plurilinguisme des apprenants, il est aussi important de définir le terme de biographie langagière. Il s'agit d'une technique qui permet d'explicitier le parcours linguistique d'un individu. Pour Cuq (2003), cité par Menguellat (2012), la biographie langagière d'une personne est :

"l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais un capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles, ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont au total les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun" (Cuq, 2003, p. 37).

Le fait d'amener un individu à retracer les moments, les lieux et les moyens qui lui ont permis de former son répertoire langagier lui permet d'avoir une attitude réflexive vis-à-vis de son parcours avec les langues et de découvrir sa pluralité évolutive. Pour le chercheur en didactique des langues, la biographie langagière est un précieux outil informatif lui permettant de mieux connaître le public qu'il étudie.

Méthodologie

Nous avons mis en place cette séquence à l'école de la Cité Scolaire Internationale (CSI) de Lyon, dans l'une des classes de CM2. L'offre de formation de cet établissement s'articule sur la présence de sections internationales (SI), où sont admis - après test - uniquement des étudiants dont l'un des parents est d'origine étrangère, des enfants d'expatriés ou bilingues. En effet, ces sections - créées en 1981 par le ministère chargé de l'éducation nationale en coopération avec des pays partenaires - ont un double objectif, celui de faciliter l'intégration scolaire des étudiants étrangers en France tout en créant pour des étudiants français un cadre propice pour l'apprentissage d'une langue vivante. De la maternelle jusqu'en CM2, les enseignements sont suivis en français et la langue de section est enseignée en tant que langue étrangère. À partir de la sixième, les étudiants suivent en plus une discipline non linguistique (DNL) dans la langue de section.

Vingt-cinq élèves de CM2 ont participé à cette expérience. Leurs biographies langagières sont diverses mais la totalité d'entre eux comprend et s'exprime avec fluidité en langue française. Parmi eux, douze étudiants comprennent aussi une langue romane autre que le français (espagnol, italien, portugais ou roumain).

Nous sommes intervenue au cours de cinq séances. Pour commencer, nous avons assisté à deux séances de cours habituels, de trois heures chacune, ceci afin d'observer la dynamique de classe et de recueillir les informations concernant la biographie langagière des élèves. Nous avons eu ensuite trois séances d'une heure trente chacune en salle informatique afin de travailler sur la séquence.

Dans le but de répondre à nos questions de recherche, nous avons procédé à une analyse quantitative des données recueillies par le biais de deux outils : des questionnaires et des exercices de la séquence. Le premier questionnaire a été rempli avant le début de la séquence et le deuxième à la fin, ceci afin de savoir s'il y avait eu une évolution de la perception des élèves quant à l'apprentissage des langues dites « étrangères » et de l'intercompréhension. Les deux comportaient un tableau gradué dans lequel il était question d'indiquer le degré de difficulté de six langues romanes ainsi qu'une échelle de Likert comportant différentes affirmations concernant l'apprentissage des langues.

Les réponses aux exercices de la séquence, quant à elles, nous ont permis de vérifier la compréhension des différentes langues romanes en comparant celles des élèves maîtrisant deux langues romanes et celles des élèves maîtrisant au moins une langue romane, plus une langue non romane (anglais, allemand, japonais, russe, polonais).

La séquence pédagogique

Comme thème principal de la séquence, nous avons opté pour l'histoire du « Petit Nicolas » car il s'agit d'un classique de la littérature enfantine et qu'il existe des adaptations récentes au cinéma, ce qui nous a fait supposer que les élèves pourraient faire appel à leurs connaissances extralinguistiques comme stratégie de compréhension. De plus, il s'agit d'un texte qui a été traduit dans différentes langues, nous avons donc la possibilité d'exploiter des documents authentiques.

Quant au support, notre choix s'est porté sur l'outil Google Forms. Nous avons opté pour un formulaire plutôt que

pour un *quiz* ou test en ligne car ces derniers (Quizzlet ou Testmoz, par exemple) imposent de manière systématique une autocorrection après chaque question ou exercice. Or, notre but n'était pas de faire une évaluation sommative mais de construire des bases communes pour la réflexion. Par ailleurs, Google Forms propose une présentation assez claire permettant de consulter ou modifier les exercices précédents selon le besoin des apprenants. De plus, cet outil offre de nombreuses possibilités quant aux types de questions admises (texte libre, choix multiples, cases à cocher, choix dans une liste, etc.) ainsi que l'option d'insérer dans le même document des images et des vidéos, ce qui était crucial pour nous, car images et sons constituaient dans notre séquence le déclencheur des activités linguistiques. Finalement, les formulaires en ligne ont l'avantage de réaliser un recueil et stockage immédiat des réponses, fonctionnalité indispensable dans les recherches comme la nôtre.

Nous avons exploité ce support électronique en présentiel afin que les élèves ne soient pas isolés et qu'après le travail individuel sur chacun des exercices, ils puissent faire une mise en commun pour entamer l'exercice suivant avec base commune. Cependant, la gestion du groupe n'a pas été optimale et les étudiants ont poursuivi jusqu'à la fin sans s'arrêter pour faire le point avec leurs camarades, ce qui a généré des frustrations notamment de la part de ceux qui avançaient à un rythme moins soutenu.

Avant la séance nous avons fait un remue-méninge quant aux représentations sur l'intercompréhension. De même, nous avons demandé d'induire le thème de la séquence à l'aide de quelques images.

La séquence comportait cinq activités :

- Identification écrite de six langues romanes (espagnol, français, catalan, italien, portugais et roumain). Nous avons fourni des phrases de présentation des camarades de Nicolas, chacune dans une langue différente. Nous avons demandé d'observer chacune des phrases et d'écouter leur version oralisée [1] pour pouvoir associer chaque phrase à un personnage. Nous avons demandé d'indiquer par écrit dans quelle langue était écrite chaque phrase (avec des choix multiples) et quels indices ont permis de les reconnaître. Nous avons fait par la suite une mise en commun orale avec toute la classe.
- Identification de quatre langues en contexte. Pour cet exercice nous avons fourni des phrases dans quatre langues romanes (espagnol, français, italien, portugais), les élèves devaient attribuer à chaque personnage une phrase de présentation dans les quatre langues. Il ne s'agissait pas de traductions mais de phrases qui se complètent pour former un petit texte.
- Identification des structures linguistiques. En prenant comme base les résultats de l'exercice précédent, les élèves devaient relever des exemples de phrases exprimant l'idée « on aime » et « on n'aime pas » dans chacune des quatre langues.
- Compréhension écrite d'un texte multilingue. Nous avons rédigé un texte multilingue (toujours dans les mêmes langues romanes) que les élèves devaient lire et par la suite écrire le résumé en deux lignes.
- Rédaction collaborative d'un texte multilingue. Dans cette dernière étape il était question de rédiger en collaboration [2] un texte dans différentes langues afin de motiver une interaction écrite multilingue. Pour ce faire nous avons formé des groupes de trois élèves appartenant à différentes sections.

Résultats

Pour ce qui est des réponses aux questionnaires concernant les représentations des élèves sur la compréhension des langues, nous avons observé une évolution positive après la séance. En effet, à la fin la majorité des élèves a

opté pour les réponses « pas du tout d'accord » (5) et « pas trop d'accord » (5) à l'affirmation « comprendre une langue étrangère est difficile » contre une grande majorité divisée entre « pas trop d'accord » (7) et « assez d'accord » (7) avant la séance.

D'autre part, à l'affirmation « si je comprends une langue mais que je ne la parle pas, ça ne sert à rien » la quasi-totalité des élèves (11) a été en désaccord à la fin de la séance contre des réponses mitigées pouvant aller jusqu'à « tout à fait d'accord » avant le début de la séance. Ceci pour ne citer que deux exemples : nous prenons en compte uniquement les réponses des étudiants qui ont pu compléter aussi bien le questionnaire pré-séance que celui présenté après.

Quant aux réponses des exercices de la séquence, nous avons constaté un avantage clair des élèves maîtrisant deux langues romanes pour reconnaître l'écriture d'autres langues romanes. Cependant, lorsqu'il s'agissait d'accéder au sens, nous avons observé que les étudiants ne maîtrisant qu'une langue romane ont autant su identifier les phrases que leurs camarades maîtrisant plus d'une langue romane. À ce niveau, même s'il est très basique, nous pouvons affirmer que tout répertoire plurilingue développé dès un jeune âge est favorable au développement de stratégies d'intercompréhension.

Les réponses au reste des exercices n'ont pas été suffisamment nombreuses pour nous permettre d'en tirer des conclusions.

Discussion

La recherche menée par Berthele et Lambelet (2009) avec des adultes universitaires plurilingues a montré que :

"il est clairement avantageux pour l'intercompréhension ciblant une langue romane inconnue d'avoir une bonne maîtrise de deux langues romanes. De l'autre côté, le simple fait d'être très compétent dans deux langues (par exemple, en français et en allemand ou en anglais) ne présente pas d'avantage mesurable pour la tâche de l'intercompréhension." (Berthele & Lambelet, 2009. p. 159)

Les résultats de notre recherche tendent à montrer le contraire. En effet, les élèves maîtrisant deux langues romanes n'ont pas eu d'avantage par rapport aux autres élèves lorsqu'il était question de comprendre une phrase écrite dans une langue romane inconnue. Ainsi, auprès de ces enfants, la compréhension d'un texte relèverait plus des stratégies de lecture que du répertoire plurilingue individuel.

D'autre part, si, compte tenu de la durée notre séquence, nous n'avons pas constaté un développement remarquable de la compétence de compréhension, les perceptions des élèves sur la pratique de l'intercompréhension et sur l'apprentissage des langues ont évolué de manière positive. Cela a aussi été observé dans diverses études concernant la motivation par les activités d'intercompréhension, comme celle de Garbarino (2015) parmi les plus récentes.

Notre recherche a évidemment ses limites. Il serait donc intéressant de la prolonger dans la durée tout en prenant en compte certaines recommandations issues de cette première expérience.

Concernant l'application de la séquence pédagogique :

- Pour un public qui ne connaît l'intercompréhension qu'en théorie, une entrée en matière plus progressive serait convenable.
- Nous pourrions fournir un contexte plus riche dans chacune des activités afin d'élargir l'éventail des stratégies de compréhension auxquelles l'élève pourrait faire appel. Des aides lexicales ou grammaticales pourraient également être envisagées.
- Des séances plus courtes ainsi que des mises au point progressives seraient nécessaires, afin d'éviter la surcharge cognitive et la frustration. Cette remarque peut présenter un lien avec l'élaboration des activités sur support électronique. Des modifications du formulaire auraient sans doute un impact positif sur la gestion du temps et de la classe.

Justement, afin d'optimiser la gestion du temps, nous croyons qu'un accompagnement serait souhaitable. Un observateur pourrait nous fournir des pistes quant à l'articulation de notre cours : à quel moment et dans quels cas le support électronique doit laisser place aux échanges en groupe ? Comment reconstruire le formulaire afin que les élèves accordent davantage d'importance à la réflexion qu'au remplissage systématique ?

Pour ce qui est de la méthodologie de recherche, nous croyons que des entretiens auraient été davantage pertinents notamment pour traiter le thème des motivations et des impressions des élèves face à la compréhension des langues.

Perspectives

Si nous avons à travailler avec le même public, nous pourrions élargir l'éventail des langues proposées dans la séquence, car nous ne pouvons pas être certaine que la connaissance de deux langues romanes soit un avantage pour la compréhension de toutes les autres langues romanes, étant donné que les élèves ont eu à reconnaître à l'écrit uniquement les langues représentées dans les sections.

Dans la même lignée de notre étude, nous croyons qu'afin de connaître l'impact du répertoire linguistique des élèves dans le processus d'intercompréhension, il serait nécessaire de travailler avec des publics plus variés, des classes dites monolingues, où l'enseignement des langues étrangères n'intervient qu'au collège. Un public intéressant serait celui des classes d'accueil, où les élèves ont un bagage linguistique et culturel extrêmement riche mais qui n'est pas forcément valorisé, contrairement aux sections internationales.

Concernant le support de notre séquence, nous savons que le formulaire électronique a été utilisé par des enseignants de diverses disciplines pour mettre en oeuvre des évaluations formatives ou sommatives, pour faire des sondages en temps réel ou différé ou encore pour le travail hors classe dans les classes inversées (la vidéo pouvant être incrustée dans le formulaire). Suite à notre expérience, nous nous interrogeons sur la pertinence d'un tel support dans une classe de langues et nous croyons qu'il serait intéressant de l'étudier de façon particulière dans des cours d'intercompréhension en visant notamment son influence dans le développement des stratégies de compréhension.

Références bibliographiques

Berthele, R., & Lambelet, A. (2009). Approche empirique de l'intercompréhension : répertoires, processus et résultats. *Lidil*, 39, pp. 151-162. Consulté le 23 juin, 2015 sur <http://lidil.revues.org/2749>.

Centre européen pour les langues vivantes. (2012). *Le CARAP : Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Cité Scolaire Internationale. (s.d.). *École élémentaire*. Consulté le 22 juin, 2015, sur Cité Scolaire Internationale : <http://www.csilyon.fr/ecole-elementaire/>

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

De Santis, G., & Faone, S. (2012). Leggere in quattro lingue romanze : una proposta d'integrazione di didattica dell'intercomprensione nella scuola primaria. Dans C. Degache, & S. Garbarino (Éd.), *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Grenoble 3 (France) : 21-22-23 juin 2012. Consulté le 20 juin, 2015 sur <http://ic2012.u-grenoble3.fr/Contenu/Resumes/DeSantis.pdf>.

Degache, C., & Melo, S. (2008). Introduction. Un concept aux multiples facettes. *Les Langues Modernes 1/2008, Revue de l'APLV*, pp. 7-14. Consulté le 21 juin, 2015 sur http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Intro_LM1-2008_Degache_Melo.pdf.

Del Lungo, S. (2008). L'intercomprensione precoce. *Insegnare 4/2008*, pp. 19-22.

Escudé, P. (2013). Intégrer les langues au coeur des apprentissages. Politique, économie et didactique de l'intercompréhension. *Passages de Paris 8 (2013)*, pp. 42-61. Consulté le 22 juin, 2015 sur http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8_Dossie3.pdf.

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

Fauquier, J.-P. (2013, Septembre). *Le projet VRAL* Consulté le 21 juin, 2015, sur Association Pédagogico-culturelle franco-italienne : <http://apcfipublic.voila.net/vral/vralsom.htm> (lien rompu, fermeture du serveur Voilà)

Fonseca, M. (2013). Intercompréhension intégrée : des potentialités d'un support didactique à la réalité de la classe. *Passages de Paris 8 (2013)*, pp. 62-76. Consulté le 25 juin, 2015 sur http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8_Dossie4.pdf.

Garbarino, S. (2015). Les avantages de l'entrée en langue étrangère via l'intercompréhension : 'J'ai l'impression de lire du français mais écrit différemment donc je me sens puissante !'. *Études de linguistique appliquée*, p. à paraître.

Menguellat, H. (2012). Le rôle des biographies langagières dans l'identification des identités plurilingues. *Synergies, Pays Riverains du Mékong*(4), pp. 153-169. Consulté le 30 novembre, 2015 sur <http://gerflint.fr/Base/Mekong4/menguellat.pdf>.

Post-scriptum :



Article version PDF

[1] A l'aide du logiciel de synthèse vocal Oddcast http://www.oddcast.com/home/demos/tts/tts_example.php?sitepal

[2] A l'aide de l'outil Framapad : <https://framapad.org/>