

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku
Diplomski rad

MEĐURAZUMIJEVANJE KAO SREDSTVO ZA VIŠEJEZIČNO UČENJE I UČENJE O
VIŠEJEZIČNOSTI

Studentica: Petra Šapina
Mentor: dr. sc. Ivana Franić

Zagreb, 2013.

Université de Zagreb
Faculté de Philosophie et Lettres
Département d'études romanes
Mémoire de Master 2

INTERCOMPREHENSION COMME OUTIL D'APPRENTISSAGE PLURILINGUE

Étudiante : Petra Šapina
Sous la direction de : dr.sc. Ivana Franić

Zagreb, 2013

CONTENU

1 INTRODUCTION.....	6
2 PLURILINGUISME.....	7
2.1 DÉFINITION.....	7
2.1.1 DE LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE À LA COMPÉTENCE PLURILINGUE.....	9
2.2 BESOIN DE PLURILINGUISME.....	12
2.2.1 RÉPONSE À L'ANGLAIS COMME LINGUA FRANCA.....	12
2.2.2 INTÉGRATION EUROPÉENNE.....	15
2.3 PLURILINGUISME EN MILIEU SCOLAIRE.....	16
2.3.1 APPROCHES PLURIELLES.....	17
2.3.1.1 DIDACTIQUE INTEGRÉE.....	18
2.3.1.2. ÉVEIL AUX LANGUES.....	20
2.3.1.3 APPROCHE INTERCULTURELLE.....	22
3 INTERCOMPRÉHENSION.....	23
3.1 DÉFINITION.....	23
3.2 STRATÉGIES DE L'INTERCOMPRÉHENSION.....	25
3.3 INTERCOMPRÉHENSION ENTRE LANGUES ROMANES.....	25
4 COMPRÉHENSION DES ECRITS ET PROCESSUS DE LECTURE.....	27
4.1 LECTURE EN LANGUE ÉTRANGÈRE.....	30
5 RECHERCHE.....	31
5.1 INTRODUCTION.....	31
5.1.1. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	32
5.1.2 HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE.....	32
5.1.3 ÉCHANTILLON.....	33
5.1.4 LE CHOIX DU TEXTE.....	34
5.2 DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE.....	34

5.2.1 LE QUESTIONNAIRE.....	35
5.3 RÉSULTATS.....	36
5.3.2 COMPRÉHENSION GLOBALE	36
5.3.3 PROCESSUS DE LECTURE EN INTERCOMPRÉHENSION.....	39
5.3.4 INTERFÉRENCES.....	42
5.4 CONCLUSION DE LA RECHERCHE.....	45
6 CONCLUSION.....	47
7 BIBLIOGRAPHIE.....	48

1 INTRODUCTION

Quels sont les avantages et les inconvénients du recours à une deuxième langue romane apparentée dans la compréhension écrite de l'espagnol pour un public qui ne l'a pas antérieurement appris ? Dans quelle mesure la compétence en plusieurs langues de la même famille facilite-t-elle l'activité d'intercompréhension ? Quels sont les processus de lecture en œuvre pendant l'activité de l'intercompréhension à l'écrit ?

La méthode que nous avons décidé d'adopter pour tenter de répondre à ces interrogations est celle de l'élaboration d'une activité de compréhension de l'espagnol et d'un questionnaire visant à observer les stratégies de compréhension des informateurs afin de déterminer les processus de lecture en œuvre. Le public est composé des étudiants croates en première année d'études en langue et littérature françaises à l'Université de Zagreb.

Dans un premier temps, nous présenterons le contexte de la recherche, c'est-à-dire la notion du plurilinguisme comme cadre socioculturel de l'intercompréhension. Nous nous pencherons d'abord sur la définition du terme, abordant plus en détail la notion de compétence plurilingue et son développement. Dans un deuxième temps nous essayerons de décrire le rôle et l'importance du plurilinguisme dans la société d'aujourd'hui et nous finirons par un aperçu des trois approches plurielles illustrant le rôle du plurilinguisme en milieu scolaire. La quatrième approche sera abordée dans un chapitre particulier.

Le troisième chapitre de ce mémoire est dédié à la notion de l'intercompréhension, la quatrième approche plurielle. Puisque la facilité du déroulement de l'activité de l'intercompréhension dépend largement de la parenté des langues, après avoir donné la définition de cette notion et des stratégies qu'elle met en œuvre, nous nous pencherons sur les particularités de l'intercompréhension entre langues romanes afin de donner un cadre théorique à notre recherche. Vu que l'activité de notre recherche sera menée à l'écrit, nous consacrerons un chapitre à la compréhension des écrits et aux particularités de lecture en langue étrangère.

Dans le cinquième chapitre de ce texte nous traiterons la recherche menée sur les étudiants en français.

2 PLURILINGUISME

Dans la première partie de notre texte, nous traiterons la notion du plurilinguisme.

Avant tout, il est indispensable de commencer par la définition de cette notion, telle qu'elle est utilisée dans la didactique des langues. Pour mieux la comprendre nous allons aussi consacrer un chapitre à la compétence plurilingue, concept-clé du plurilinguisme.

Par la suite nous développerons notre réflexion en expliquant l'importance et la signification du plurilinguisme dans le monde d'aujourd'hui. D'une part nous observerons le plurilinguisme en tant que réponse à l'anglais comme *lingua franca*¹ et instrument de communication réduite et d'autre part comme vecteur essentiel de la citoyenneté européenne².

Enfin, nous observerons le rôle du plurilinguisme dans le milieu scolaire et nous présenterons les trois des quatre approches plurielles qui visent son développement: la didactique intégrée, l'éveil aux langues et l'approche interculturelle. La quatrième approche sera traitée séparément.

2.1 DÉFINITION

La notion de plurilinguisme a connu plusieurs définitions au cours des années. Dans le Petit Robert (2006, p. 1983) le plurilinguisme est défini comme « *situation d'une personne, d'une communauté plurilingue* ». Cependant cette définition n'est pas suffisamment précise pour être utilisée en didactique des langues parce qu'elle permet de confondre la notion de plurilinguisme avec celle de multilinguisme. C'est pourquoi la plupart des linguistes se sont mis d'accord sur une différenciation plus nette des deux notions. Les définitions que nous allons employer reflètent la tendance générale et sont en conformité avec ce qui est présenté dans les documents clé de la politique linguistique du

¹ Lingue franca est une « langue auxiliaire de relation utilisée par des groupes ayant des langues maternelles différentes (par exemple le français et l'anglais dans leurs usages diplomatiques) » (Grand Larousse de la langue française : en sept volumes : tome quatrième, 1975, p. 3184)

² Citoyenneté européenne ou citoyenneté de l'Union Européenne est une notion qui « complète la citoyenneté nationale et ne la remplace pas » (Article 20 du Traité sur le fonctionnement de L'Union européenne). Elle s'insère dans le cadre de la politique européenne qui vise à instaurer un espace au sein duquel est garantie la libre circulation des personnes et les droits de liberté, sécurité et justice.

Conseil de l'Europe. Ainsi nous désignons par plurilinguisme « l'usage de plusieurs langues par un même individu » tandis que le terme de multilinguisme renvoie à « la coexistence de plusieurs langues au sein d'un groupe social » (Charte européenne du plurilinguisme, 2008, p. 2) Cela veut dire qu'une société multilingue peut être composée d'individus monolingues et plurilingues.

Un individu plurilingue est capable de s'exprimer à divers niveaux de compétence en plusieurs langues. Cela veut dire que pour être plurilingue il n'est pas nécessaire de connaître plusieurs langues de manière parfaite, mais qu'il suffit d'en avoir une connaissance limitée. (Coste, Moore et Zarate, 2009, p.11). Pour donner la reconnaissance formelle à ce type de connaissance imparfaite et ainsi promouvoir le plurilinguisme, le Cadre européen commun de référence pour les langues³ offre une description des « qualifications partielles » qui renvoient à la connaissance réduite de la langue.

Pour terminer cette réflexion sur la définition du plurilinguisme nous allons introduire la notion de compétence plurilingue. Selon le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* « la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques nécessite une forme spécifique de la compétence de communication⁴. » (2003, p. 195) Cette compétence permet aux utilisateurs d'employer les ressources de leur vaste répertoire linguistique en fonction d'un nombre de facteurs tels que les rôles sociaux, la modalité et les finalités de l'échange linguistique. Un processus pareil est aussi appliqué par des locuteurs unilingues mais les variétés et les formes qu'ils emploient sont considérées comme intralinguistiques (dialecte, style, registre) (196). Pour placer la notion de compétence plurilingue dans un cadre historique nous allons dans un premier temps présenter les réflexions théoriques qui lui ont précédé.

³ Le Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECR) est un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001, qui définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence. Plus loin dans le texte : le Cadre ou CECR

⁴ La compétence de communication est définie par Dell Hymes comme la capacité du locuteur à se servir du système linguistique en fonction du contexte social. Ses composantes sont la compétence linguistique, socioculturelle, pragmatique-discursive/textuelle, référentielle et stratégique

2.1.1 DE LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE À LA COMPÉTENCE PLURILINGUE

La notion de *compétence linguistique* a été introduite en 1965 par le linguiste américain Noam Chomsky dans le cadre de sa théorie de la linguistique générative⁵. Elle désigne le système de connaissances linguistiques possédé par des locuteurs natifs qui leur permet de produire et comprendre un nombre infini de phrases et de distinguer les phrases grammaticales des phrases agrammaticales. Ces connaissances concernent les unités et le fonctionnement des différents niveaux du système linguistique, à savoir la phonologie, morphologie et syntaxe. Selon Chomsky, chaque locuteur natif possède une connaissance innée des mécanismes du langage. C'est pourquoi la compétence linguistique est commune à tous les locuteurs d'une même langue. La définition qu'en donne Cuq est la suivante : « la compétence linguistique réfère aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître les phrases correctes » (Cuq, 2003, p. 56).

A la notion de compétence Chomsky oppose la notion de performance qui renvoie à la réalisation de la compétence linguistique dans des conditions réelles. Cette dichotomie procède d'une réinterprétation de l'opposition saussurienne de langue et parole. Tandis que la compétence linguistique représente la capacité idéalisée, i.e. la réalité mentale qui en théorie permet de produire des phrases de longueur infinie ; la performance est une réflexion de la compétence qui impose des limites à celle-ci à cause des conditions non-linguistiques telles que les limitations de mémoire et distractions (Lyons, 1991, p. 150). Cela veut dire que la notion de compétence linguistique est complètement privée de la dimension pragmatique de la communication, qui est conférée à la performance. Pour contrecarrer ce réductionnisme, en 1966 Dell Hymes a développé la notion de *compétence de communication* qui réunit les caractéristiques de la compétence linguistique chomskyenne et tout ce qui lui manque : l'importance du contexte, l'adaptation des énoncés à la situation etc. (Cuq, 2003, p. 44). La compétence de communication inclut l'aspect social de la

⁵ La linguistique générative regroupe un ensemble de théories développées à partir des années 1950 par Noam Chomsky. Elle fait la distinction entre compétence et performance, c'est-à-dire la capacité langagière et l'acte de parole. La langue est considérée en contexte et le concept du « locuteur idéal » est envisagé comme pourvu d'un « organe linguistique spécialisé » qui permet l'analyse et la production du discours (Lyons, 1991, p. 38).

communication et désigne « la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles. » (Cuq, 2003, p. 43). Les formes linguistiques ne sont pas utilisées telles qu'elles se trouvent dans nos ressources linguistiques (répertoire langagier) mais sont intégrées et adaptées aux circonstances extralinguistiques. Selon Hymes « l'option communicative ne consiste pas en une simple mise en œuvre de compétences ou de structures connues séparément et à priori mais plutôt en une intégration de ces compétence et de ces structures dans l'action » (Hymes, 1984, p. 190). Dans le domaine de la didactique des langues, la compétence de communication met en exergue le fait qu'il ne s'agit pas seulement d'amener les apprenants à connaître le fonctionnement interne de la langue mais surtout de leur faire comprendre son fonctionnement dans des circonstances de production.

La notion de compétence de communication a servi de base pour le développement d'un autre concept, celui de la compétence plurilingue qui gère l'emploi du répertoire langagier des individus plurilingues. Cette compétence retient le côté pragmatique de la compétence de communication, dans la mesure où elle met en œuvre la mobilisation et l'exploitation des ressources linguistiques de façon efficace et adéquate à une situation donnée. Cependant, la compétence plurilingue se distingue par son caractère global et intégratif et par la mise en relation des compétences partielles, notion absente de la compétence de communication proposée par Hymes. La compétence partielle renvoie à la maîtrise imparfaite d'une langue qui répond à des besoins précis. Selon Coste, Moore et Zarate « une compétence acquise dans une langue est partielle dans la mesure où elle est partie d'une compétence plurilingue qui l'englobe et dans la mesure où, s'agissant de cette langue, elle « encapacite » l'acteur considéré pour certaines activités langagières ou pour certains contextes d'usage plus que pour d'autres activités ou d'autres contextes d'usage. » (2009, p. 12). Ainsi la compétence plurilingue englobe et gère des différents niveaux de compétence en différentes langues qui ensemble représentent le répertoire langagier d'un individu plurilingue.

Cependant, la compétence plurilingue, bien qu'elle règle un répertoire langagier composé de plusieurs langues, n'est pas le résultat d'une simple addition de compétences monolingues. Les langues apprises par un individu plurilingue ne sont pas classées dans des compartiments séparés mais construisent ensemble « une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance ou expérience des langues, et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent (Conseil de l'Europe 2001, p. 11).

La notion de compétence de communication, longtemps présente dans l'enseignement des langues, est développée sur le modèle du locuteur natif idéal et implicitement modelée sur les situations de communication endolingue. Bien qu'elle ait dominé le champ de la didactique pendant des années, la mondialisation et l'intégration européenne croissantes ont rendu indispensable un changement de paradigme. Maintenant que les gens ont besoin d'apprendre un plus grand nombre de langues et souvent pour des buts spécifiques c'est la compétence plurilingue qui entre en jeu. Il s'agit d'une compétence complexe et intégrante qui gère l'emploi des langues qui ne sont pas maîtrisées de manière égale. Elle englobe non seulement les compétences générales aux différents niveaux mais aussi des compétences partielles et pondérées qui privilégient les savoir-faire réceptif. (Coste, Moore et Zarate, 2009, p. viii) Dans l'étude menée par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, la compétence plurilingue est désignée comme « la compétence à communiquer langagièrement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier. » (Coste, More et Zarate, 2009, p.11) Cette définition ouvre la voie à la reconnaissance formelle des compétences partielles, essentielles pour le développement des individus plurilingues et la promotion du plurilinguisme. Vu que la compétence plurilingue comprend des niveaux de maîtrise et des profils de compétences différents d'une langue à l'autre, elle est souvent vue comme déséquilibrée. Pourtant ce déséquilibre est tout à fait normal. Il n'implique pas l'instabilité ou l'incertitude mais reflète la trajectoire professionnelle de l'individu, son histoire familial, ses voyages et ses loisirs qui affectent sa biographie linguistique. De plus, le caractère évolutif, hétérogène et individualisé de la compétence plurilingue permet à l'acteur social de gérer son capital langagier et de le développer en fonction de ses besoins.

2.2. LE BESOIN DE PLURILINGUISME

La notion de plurilinguisme, relativement récemment introduite dans l'enseignement des langues, occupe une place importante dans la politique linguistique et éducative de l'Europe. Elle est devenue le concept-clé qui sert de réponse aux changements croissants de la société, tels que la mondialisation et l'intégration européenne. Voyons quels rôles lui sont destinés et de quelle manière elle les joue.

2.2.1. RÉPONSE À L'ANGLAIS COMME *LINGUA FRANCA*

L'Europe est un continent qui malgré sa taille relativement petite abrite une grande quantité de langues différentes. Le Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe a reconnu le statut de langue nationale ou régionale à plus de cinquante langues, ce qui n'est certainement pas le chiffre définitif vu les diverses définitions du terme « langue » (par rapport à variété, dialecte). Avec la croissance de la coopération politique, économique et culturelle sur le plan européen (et même mondial) une question devient de plus en plus importante : comment surmonter les barrières de communication ? Jusqu'à récemment la tendance était d'utiliser une seule langue comme *lingua franca*. Les forces historiques et économiques ont accordé cette place à l'anglais, utilisé comme moyen universel de la communication internationale. Une autre langue inventée précisément dans ce but, esperanto, n'a pas eu beaucoup de succès. Aujourd'hui on témoigne à un changement de paradigme qui va dans le sens de décentralisation à travers la promotion et valorisation de beaucoup de langues différentes.

On est souvent sous l'impression que la plupart de la population européenne connaît très bien l'anglais. Pourtant, l'image des Européens comme largement compétents en cette langue a été créée par les contacts touristiques, professionnels ou d'un niveau socioculturel élevé. En fait le niveau de compétence en anglais est souvent surestimé. Il dépend surtout de l'âge et du niveau d'éducation de l'individu mais même parmi les jeunes qui sont réputés avoir une bonne maîtrise de cette langue moins de 50 pour cent de la population prétend avoir un niveau de compétence communicative utilisable (Bailly, 2001, p.11). De plus, même si deux interlocuteurs réussissent à établir le contact à l'aide d'anglais comme une langue étrangère partagée, leurs niveaux de connaissance peuvent varier, ce qui entrave la

communication. La qualité de la communication dépend de notre propre compétence dans la langue de communication ainsi que de la compétence de nos interlocuteurs, ce qui est bien évidemment hors de notre contrôle (Bailly et al., 2001, p.11). Pourtant, même si les deux interlocuteurs possèdent un niveau de compétence élevé, s'est sûr qu'ils ne peuvent jamais s'exprimer en langue étrangère⁶ aussi bien qu'en langue maternelle. Les subtilités, les nuances de signification et les implications qui peuvent être exprimés seulement à l'aide des ressources de la langue maternelle se perdent et la communication prend une forme réduite.

Comme il s'agit d'une langue déjà connue et parlée dans le monde entier, encourager l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais semble simplifier la communication internationale et donner aux apprenants un grand avantage. Beaucoup de parents et d'enseignants pensent que la connaissance de l'anglais comme langue étrangère est indispensable et même suffisante dans le monde d'aujourd'hui. Pourtant, cette attitude ouvre la voie à un monolinguisme universel et va au détriment des autres langues étrangères qui deviennent de plus en plus exclues de l'enseignement.

L'Europe repose sur la diversité. La diversité d'expériences, de modes de vie, de cultures et de langues. Cette diversité est un patrimoine sacré qu'il faut respecter. Si on veut garder la richesse linguistique de l'Europe il faut promouvoir l'apprentissage d'un plus grand nombre de langues. Pourtant dans l'ancienne perspective de l'enseignement des langues étrangères visant la maîtrise parfaite de toutes les quatre compétences⁷ selon l'idéal du locuteur natif, l'apprentissage d'une langue est un processus long et parfois décourageant. La réalité est que la plupart des apprenants (surtout les adultes) n'ont pas besoin d'une maîtrise parfaite de la langue étrangère. Les contacts économiques et culturels croissants entre les pays d'Europe suscitent un changement des besoins langagiers chez les Européens. Ces besoins changent en fonction des motivations qui deviennent plus pratiques, par exemple une mère croate qui veut apprendre italien pour pouvoir parler avec son beau-fils, ou un ingénieur tchèque qui veut apprendre le français pour comprendre les chansons de Jacques Brel. Pour faciliter l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères, surtout en

⁶ Une langue étrangère (LE) est une langue qui n'est pas la langue maternelle.

⁷ Les quatre compétences linguistiques fondamentales sont la compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale et expression écrite.

vue de l'acquisition des compétences spécifiques dans un but particulier, l'apprentissage institutionnel des langues « ne doit pas être vu comme un processus visant l'acquisition d'un produit fini mais comme la construction de fondations pour un apprentissage et une utilisation ultérieurs » (Bailly et al., 2001, p. 12). L'enseignement des langues en milieu scolaire doit viser le développement de la compétence plurilingue et la valorisation des compétences partielles. Cela mènera les apprenants à se rendre compte de la valeur de leurs pré-requis et ils seront encouragés à utiliser les ressources disponibles et les savoirs déjà acquis dans les apprentissages suivants.

La diversité linguistique et culturelle de l'Europe rend nécessaire l'acquisition de compétences dans plus d'une langue étrangère. Pour se déplacer avec une liberté et une indépendance toujours croissantes, les individus, en tant qu'acteurs sociaux, doivent devenir de plus en plus plurilingues et pluriculturels (Bailly et al., 2001, p.47). Comme nous l'avons déjà mentionné, le niveau de connaissance de l'anglais est souvent surestimé ce qui signifie que c'est souvent difficile de trouver un interlocuteur compétent. En développant sa connaissance de plusieurs langues, même si c'est seulement en des compétences particulières, on ouvre la voie à la découverte d'une culture différente, sans intermédiaires. Plus de langues que l'on parle, plus facile sera l'apprentissage d'une nouvelle langue, surtout s'il s'agit d'une langue de la même famille. Les capacités de réception se prêtent le mieux à ce genre de transfert parce qu'elles exploitent une déduction intelligente et offrent une meilleure productivité de l'effort d'apprentissage.

Les autorités compétentes doivent choisir la direction de la politique linguistique en fonction de leur estimation de la meilleure manière de répondre aux besoins individuels et sociaux. En Europe, les institutions se sont prononcées en faveur du plurilinguisme, comme le témoignent les projets successifs du Conseil de l'Europe inspirés de la conviction de l'importance du développement de plurilinguisme dans notre société multilingue. « En quelque sorte, dans une Europe multilingue de fait, la politique européenne vise au

plurilinguisme des habitants, c'est-à-dire qu'elle souhaite des individus passant sans heurt d'une langue à l'autre selon les contextes, les situations, voire les humeurs ! «.⁸

2.2.2. INTÉGRATION EUROPÉENNE

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, l'Europe repose sur la diversité. Cette diversité, bien qu'un atout et une richesse précieuse, pose des problèmes pour l'unification des pays faisant partie de l'Union Européenne. Afin de créer un sentiment d'appartenance chez les Européens de nations et langues différentes mais en même temps préserver la diversité, les autorités compétentes n'ont pas opté pour le choix d'une *lingua franca* mais pour le développement du plurilinguisme. Tandis que le monopole d'une seule langue de communication instrumentalisée conduit vers la compréhension mutuelle des interlocuteurs de langues maternelles différentes, il ne contribue pas à l'acceptation et préservation des différences. C'est bien la connaissance de plusieurs langues qui implique un esprit ouvert aux différences. C'est pourquoi le plurilinguisme, vecteur des valeurs de tolérance et de reconnaissance réciproque, est placé dans le centre de la construction de citoyenneté européenne en cours.

« La citoyenneté implique la conscience de partager des valeurs communes et un destin collectif.⁹ » Pour accéder à ce sentiment on doit passer par l'intercompréhension des peuples, connaissance réciproque et respect mutuel des cultures. Puisque la langue représente la voie privilégiée pour accéder à une culture, le seul moyen de préserver la diversité européenne et de construire un sentiment d'appartenance et citoyenneté est la promotion de la notion du plurilinguisme. Pour répondre aux défis de la cohésion sociale et ainsi faciliter la coopération et mobilité en Europe, le Conseil de l'Europe s'est pris la charge de développer une politique linguistique européenne qui ne serait pas circonscrite à un seul pays mais s'étendrait sur le continent entier. Selon Truchot, cette politique devrait

⁸ Verdelhan-Bourgade, M. (2007). « Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches ». *Tréma* (en ligne). 28. Sur le site www.trema.revues.org (le 4 mars 2013)

⁹ Observatoire européen du plurilinguisme (2008). *Charte européenne du plurilinguisme*. Sur le site <http://plurilinguisme.europe-avenir.com/images/Fondamentaux/charteplurilinguismefrv2.13.pdf> (le 24 avril 2013)

comprendre trois volets : « le respect de l'identité nationale des partenaires de l'Europe, le développement d'un multilinguisme¹⁰ fonctionnel (et non généralisé) et ce qui va de pair, une diversification de l'enseignement des langues » (1994, p. 29). Comme concept fondateur pour une politique linguistique qui répondrait à tous ces besoins, le Conseil de l'Europe a choisi le plurilinguisme, principe promu dans l'enseignement aussi. La politique linguistique éducative du Conseil est détaillée dans le CECR, la nouvelle « bible » du plurilinguisme. Le rôle du CECR est celui d'un « cadre conceptuel général, né de la volonté d'harmonisation européenne entre pays et entre enseignement des langues ». ¹¹ Il est dirigé dans le cadre du projet intitulé *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne*, ce qui illustre son rôle dans l'intégration européenne et dans la création du sentiment de la citoyenneté chez les Européens. L'instrument central de la politique linguistique européenne, le CECR vise à former les citoyens européens dans les personnes plurilingues dans une société multilingue.

2.3 PLURILINGUISME EN MILIEU SCOLAIRE

L'école a historiquement été une institution fermée à la notion de plurilinguisme et au développement de la compétence plurilingue. En milieu institutionnel l'apprentissage des langues reposait avant tout sur la juxtaposition des connaissances distinctes relatives à chaque langue en particulier et ne favorisait pas la création d'une compétence plurilingue intégrée. L'apprentissage des langues était organisé de façon à multiplier des compétences monolingues et l'enseignement de chaque langue suivait son programme disciplinaire propre. Pourtant les choix méthodologiques et les démarches pédagogiques employés ainsi que les objectifs fixés étaient presque pareils pour toutes les langues enseignées. L'idéal commun étant fixé sur la compétence du locuteur natif, les formes de l'interlangue¹² restaient largement méconnues et incomprises ce qui a mené à une stigmatisation de l'erreur,

¹⁰ Truchot utilise *multilinguisme* dans le sens dans lequel nous employons le terme *plurilinguisme*, c'est à dire « la connaissance multiples de langues par un même individu ».

¹¹ Verdelhan-Bourgade, M. (2007). « Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches ». *Tréma* (en ligne). 28. Sur le site www.trema.revues.org (le 6 mars 2013)

¹² La notion de l'interlangue a été introduite par L. Selinker en 1972. Elle est définie comme la connaissance et l'utilisation non-natives d'une langue quelconque par un sujet non-natif, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes. C'est la grammaire intériorisée de l'apprenant ou une variété de la langue cible dont elle partage un certain nombre de règles. (Besse-Porquier, 1984, p. 218).

perçue comme un échec. Ces approches peuvent être appelés les approches « singulières » puisque leur seul objet d'enseignement est une langue (et la culture à laquelle elle appartient) prise isolément. Les méthodes qui ont poussé ces approches à leurs limites sont notamment les méthodes structurales et communicatives qui ont banni tout recours à la langue première ignorant le fait (rendu évident dans les travaux actuels) que l'enseignement des langues prend appui sur la langue d'origine.

Cette vision de l'enseignement des langues est toujours présente, voire dominante, en milieu scolaire. Toutefois, d'autres approches commencent à gagner du terrain grâce aux changements de la société qui modifient le profil des besoins langagiers. Il s'agit des approches plurielles qui promeuvent le développement de la compétence plurilingue en s'appuyant sur la complémentarité des langues et la formation du système transitoire de l'interlangue. Pour aider les apprenants à créer la compétence plurilingue et faciliter le développement de leurs savoirs linguistiques tout au long de la vie, ces approches visent la construction des compétences « transversales », c'est-à-dire, les compétences générales accompagnées de la capacité de s'appuyer sur des aptitudes acquises dans une langue particulière pour accéder plus facilement à une autre¹³. Selon le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et cultures¹⁴ développé par le Conseil de l'Europe, il s'agit d'une « évolution vers une conception globale de l'éducation aux langues, qui intègre l'enseignement et l'apprentissage de toutes les langues, pour utiliser les synergies potentielles. Cette conception globale de l'enseignement-apprentissage des langues et cultures représente un des moyens privilégiés de la mise en place du Plurilinguisme. » (2010, p. 7) Les finalités des approches plurielles correspondent à celles que visent les instruments centraux du Conseil de l'Europe en matière de langues, notamment le Cadre européen commun de référence pour les langues.

¹³ Candelier, M. (2006). *À travers les Langues et les Cultures - Élaboration d'un référentiel de compétences pour les approches plurilingues et pluriculturelles*. Sur le site <http://archive.ecml.at/mtp2/alc/pdf/pdescC4F.pdf> (le 14 avril 2013)

¹⁴ Le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP) est un document publié par le Conseil de l'Europe qui réunit les compétences (compétences globales) et ressources (savoirs, savoir-être et savoir-faire) des quatre approches plurielles.

2.3.1 APPROCHES PLURIELLES

Dans le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, les approches plurielles des langues et cultures sont définies comme « des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement–apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (=plus d'une) variétés linguistiques et culturelles » (2010, p. 5). Leur but est d'aider l'apprenant à construire et à enrichir continuellement son propre compétence plurilingue en lui offrant « un arsenal de savoirs, savoir faire et savoir être » trans-linguistiques et inter-linguistiques (2010, p.7.). Les approches plurielles retiennent ce qui est décrit dans Le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe¹⁵ comme « le caractère pédagogique qui invite à articuler les enseignements de langues les uns aux autres, en ce qu'ils sont susceptibles de mettre en jeu des compétences communes. » (Beacco et Byram, 2007, p.40). Ces approches favorisent les synergies et encouragent les situations où les langues sont mises en relation et examinées simultanément. C'est pourquoi elles sont indispensables aux efforts didactiques qui ont pour but le développement de la compétence plurilingue des apprenants.

Le CARAP classe les approches plurielles en quatre types : la didactique intégrée des langues, l'éveil aux langues, l'approche interculturelle et l'intercompréhension entre langues parentes. Les trois premières approches seront traitées dans le cadre de ce chapitre, tandis que l'intercompréhension sera abordée plus en détail dans le chapitre suivant.

2.3.1.1 LA DIDACTIQUE INTÉGRÉE

Parmi les approches plurielles employées en milieu scolaire aujourd'hui, la didactique intégrée est probablement la plus connue. Il s'agit d'une approche qui vise à établir les liens entre les langues enseignées, soit de façon à faire acquérir les mêmes compétences pour toutes les langues soit en visant le développement des « compétences partielles » pour certaines d'entre elles (Cadre de référence pour les approches plurielles des

¹⁵ Le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe est un document conçu par le Conseil de l'Europe dans le but de la réorganisation de l'enseignement des langues dans les États membres fondé sur le plurilinguisme. Il est organisé en trois parties : l'analyse des politiques linguistiques éducatives menées actuellement en Europe, les données nécessaires à l'élaboration des politiques linguistiques éducatives partagées en Europe et leur mise en œuvre (analyse des formes d'organisation des enseignements et des apprentissages plurilingues).

langues et des cultures, 2007, p.7). La didactique intégrée constitue une approche où les différents apprentissages s'appuient les uns sur les autres, s'intègrent et s'enrichissent mutuellement. L'apprentissage d'une langue étrangère s'appuie sur les connaissances déjà acquises des autres langues (de la langue première, de la langue de l'école ou d'une autre langue étrangère antérieurement acquise) ce qui le rend plus facile. Les appuis peuvent aussi se manifester en retour (Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures, 2007, p.8).

Ce genre d'intégration des enseignements linguistiques sert de support méthodologique pour le développement d'un plurilinguisme équilibré et cohérent. Il passe d'abord par la recherche des ressemblances et des différences entre les langues et puis par la mise en place de pratiques didactiques visant la cohérence et le renforcement réciproque. Le résultat est une harmonisation des enseignements linguistiques qui mène au développement de la conscience métalinguistique des apprenants, à l'enrichissement de leurs connaissances et à l'économie didactique (Cavalli, 1994, p.19). Cette harmonisation peut être réalisée sur tous les aspects de l'enseignement des langues (le système phonétique, notionnel, culturel, morphosyntaxique). Elle peut aussi s'étaler sur plusieurs niveaux de collaboration : à partir de la simple connaissance de ce qui se fait dans l'enseignement des autres langues jusqu'à une véritable didactique intégrée des langues qui présuppose une programmation commune des cursus (Cavalli, 1994, p.20). L'intégration des efforts en matière d'enseignement des langues permet une double économie. D'un côté sur le plan cognitif, en ce qu'elle facilite les transferts que les élèves actuellement font seuls et d'autre côté sur le plan didactique en ce qu'elle permet aux enseignants de ne pas devoir refaire dans une langue ce qui a déjà été fait dans une autre (Cavalli, 1994, p.19).

Déjà en 1972 les délégués des pays d'Europe Occidentale réunis dans un Symposium organisé par le Conseil de l'Europe sur le thème « Les liens entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes » ont élaboré trois recommandations visant la collaboration interdisciplinaire en matière de langues. La première cherche à renforcer le développement des efforts déployés en vue d'établir les liens qui existent entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement d'autres langues vivantes. La seconde accentue l'importance d'éveiller l'intérêt chez les élèves à la nature et

à la fonction des langues qu'ils apprennent, tandis que la troisième encourage les professeurs enseignant la langue maternelle et ceux qui enseignent d'autres langues vivantes à coordonner leurs activités pédagogiques et fonder leur enseignement sur des principes linguistiques communs. (Rapport du Symposium, Strasbourg, Comité de l'enseignement général et technique, 1973, cité par Cavalli, 1994, p.18) Les mêmes principes (sous le nom de pédagogie intégrée) ont été développés dans les années 1980 dans l'œuvre séminale d'E. Roulet intitulée « Langue maternelle et langues secondes – vers une pédagogie intégrée » qui élabore un cadre théorique du rapprochement des pédagogies des langues maternelles et secondes (Brohy, 2008, p. 9). Malheureusement ces recommandations ne sont pas encore entrées dans la pratique et l'intégration reste largement inexpérimentée dans la didactique des langues. Ce genre de réflexion est toujours lié principalement aux régions ou pays où pour des raisons historiques, il y a plusieurs langues officielles. Notamment la région Val d'Aoste, la Catalogne et la Suisse.

2.3.1.2 ÉVEIL AUX LANGUES

Contrairement aux autres approches plurielles, l'éveil aux langues ne vise pas l'enseignement d'une langue particulière. Son rôle est plutôt celui d'un instrument d'accueil des élèves dans la diversité linguistique ou d'un complément aux enseignements des différentes langues. Il prévoit une découverte active de la pluralité linguistique aux moyens d'activités qui font travailler les élèves sur plusieurs langues, sans avoir pour ambition de les enseigner.¹⁶ Les activités proposées dans le cadre de cette approche mettent les élèves en contact avec un grand nombre de langues, telles que les langues enseignées à l'école, la langue maternelle des élèves mais aussi toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement etc. (Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et cultures, 2007, p.8).

L'éveil aux langues est une approche qui se rattache au mouvement « Language Awareness » conçu par E. Hawkins en Grande Bretagne dans les années 1980. Ce mouvement a, jusqu'aujourd'hui, évolué dans une perspective qui donne lieu à des travaux

¹⁶ De Pietro, J.-F. *L'éveil aux langues*. Sur le site www.coe.int/t/dg4/.../PIETRO-Amsterdam.ppt (le 20 avril 2013)

non seulement pédagogiques mais aussi psycholinguistiques élaborant des visions d'enseignement pas conformes à celle promue par l'éveil aux langues. C'est pourquoi les promoteurs de cette approche ont opté pour un autre terme anglais : « Awakening to languages » (Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures, 2007, p.8). Depuis l'introduction du terme et le début de mise en application en milieu scolaire, l'approche éveil aux langues a fait objet des divers programmes de recherche tels que Eulang et Jaling. Le projet Eulang mené dans plusieurs pays de 1998 à 2000 suivait la mise en œuvre d'un curriculum expérimental d'éveil aux langues, tandis que Jaling (Janua Linguarum) a été créé dans le but de prolonger les activités de Eulang (implanter les activités d'éveil aux langues dans l'enseignement secondaire).

L'éveil aux langues s'adapte à tout type de classes dès l'enseignement préscolaire. Les démarches employées dans le cadre de cette approche s'adressent à tous les élèves et prennent en compte l'ensemble de leur répertoire langagier, qui peut inclure les langues autres que celles enseignées à l'école. Cela ouvre la voie à une reconnaissance formelle (une sorte de « légitimation ») des langues exclues du milieu institutionnel et fait découvrir celles-ci aux autres élèves qui ne connaissent que la langue de l'école (Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures, 2007, p.8). L'éveil aux langues mène à la légitimation de la totalité des connaissances linguistiques des apprenants et aide ceux-ci à se rendre compte de la valeur de leurs pré-acquis. Par l'introduction d'un grand nombre de langues diverses (et de même statut) dans la classe, les ateliers d'éveil aux langues visent le développement à la fois des aptitudes langagières (discrimination auditive et visuelle, capacités de comparaison), des capacités métalinguistiques (habiletés de réflexion sur la langue), des attitudes envers les langues (ouverture à la diversité, motivation d'apprendre) et des savoir à leurs propos.¹⁷

L'éveil aux langues développe chez les apprenants des attitudes positives envers la diversité et éveille chez eux le désir d'apprendre des langues variées. Il contribue au maintien de la diversité linguistique par le développement de la tolérance envers les diverses

¹⁷ De Pietro, J.-F. *L'éveil aux langues*. Sur le site www.coe.int/t/dg4/.../PIETRO-Amsterdam.ppt (le 20 avril 2013)

variétés linguistiques, ce qui mène à la construction des sociétés solidaires et pluralistes. C'est pourquoi il est considéré comme un des moteurs du plurilinguisme qui forme la citoyenneté démocratique.

2.3.1.3 L'APPROCHE INTERCULTURELLE

La notion de l'interculturel a fait son apparition dans les travaux sur l'éducation interculturelle développés par le Conseil de l'Europe s'adressant aux sociétés à forte population migratoire et visant le public des enfants des migrants. L'interculturel a été officiellement introduit dans le domaine de la didactique des langues en 1982 lors de la troisième rencontre mondiale des départements universitaires d'études françaises, où on prônait l'introduction de la dimension interculturelle dans le débat sur la problématique en didactique des langues.¹⁸ La dimension interculturelle en milieu scolaire était conçue comme un moyen de tenir compte de la tradition culturelle du pays d'accueil, du vécu quotidien des apprenants ainsi qu'un outil vers le rapprochement des cultures. Le but était d'assurer un meilleur apprentissage de la langue étrangère en passant par la création du respect mutuel des porteurs de cultures.

Dans le cadre de l'approche interculturelle les cultures sont mises en relation, ce qui fait que l'apprenant est amené à une réflexion plus profonde sur le fonctionnement de sa propre culture ainsi que sur la culture appartenant à la langue étrangère étudiée. Par exemple, les enfants sont confrontés à des données, le plus contextualisées et authentiques possible pour alerter leur curiosité et vigilance autochtone (Blanchet, 2005, p.5). Cette mise en relation des différentes cultures constitue une manière d'améliorer la pratique de la langue étrangère de l'apprenant. Une connaissance approfondie de la culture appartenant à la langue étrangère étudiée mène à une meilleure compréhension de la manière dont la langue étrangère en question représente la réalité (Blanchet, 2005, p. 6). Les principes de l'approche

¹⁸ Alikioti, A. *L'approche interculturelle et son évolution*. Sur le site <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/alikioti.pdf> (le 5 mai 2013)

interculturelle prônent également la mise en œuvre des stratégies destinées à améliorer le contact entre individus disposant d'arrière-plans culturels différents.

La démarche interculturelle passe par trois étapes. D'abord la décentralisation qui amène les apprenants à prendre conscience de leurs propres cadres de référence. Puis la pénétration du système de l'autre où les apprenants tentent de se placer du point de vue de l'autre et de le comprendre. Et enfin la négociation qui leur permet d'identifier les points sur lesquels un compromis peut être atteint.¹⁹ Pourtant, l'approche interculturelle connaît de nombreuses variantes qui ont en commun de reposer sur des principes didactiques qui prennent appui sur des phénomènes du domaine culturel.

3 INTERCOMPRÉHENSION

3.1 DÉFINITION

Par le terme intercompréhension, on désigne la capacité de comprendre une langue étrangère sans l'avoir apprise formellement. (Meissner, 2010)

Par rapport aux autres approches plurielles, notamment la didactique intégrée des langues et l'approche interculturelle, l'intercompréhension dont les origines remontent à la fin des années 1980 est une approche relativement nouvelle. Sa définition a connue plusieurs changements au fil des années mais aujourd'hui la plupart des spécialistes acceptent la définition suivante, présentée dans l'étude de référence développée sur le sujet de l'intercompréhension pour le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : « L'intercompréhension est une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre. » (Doyé, 2005, p. 7). Cette définition englobe la communication orale tant qu'écrite mais exclut l'utilisation active de la langue étrangère, ce qui constitue l'avantage principal de l'intercompréhension.

¹⁹Alikioti, A. *L'approche interculturelle et son évolution*. Sur le site <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/alikioti.pdf> (le 5 mai 2013)

Dans le domaine de la didactique des langues, l'intercompréhension est associée à la notion de plurilinguisme et inspirée des valeurs éthiques complémentaires. Elle se prête à une didactique transférentielle qui, facilitée par la parenté linguistique, en exploitant des pré-acquis des apprenants, aide à les sensibiliser aux langues et aux cultures. Les principes de l'intercompréhension sont en corrélation avec la notion du plurilinguisme dans la mesure où l'intercompréhension met en avant la notion de compétences partielles et déséquilibrées (compétences de production et de réception). De plus, conformément aux principes du plurilinguisme et contrairement à l'apprentissage des langues conventionnel juxtaposé et cloisonné, l'intercompréhension favorise l'apprentissage ouvert et simultané fondé sur le mouvement d'une langue à l'autre. Les méthodes intercompréhensives qui puisent dans les pré-acquis des apprenants sont aussi des méthodes qui rassurent le plus facilement les apprenants et servent de l'initiation à l'apprentissage des langues étrangères.

Bien que redoutée et contestée auparavant, l'intercompréhension aujourd'hui fait objet de travaux universitaires de recherche et figure dans des projets du Conseil de l'Europe en matière d'éducation. Parmi les méthodes d'apprentissage les plus connues développées autour de l'intercompréhension on trouve EuroRom4, EuroCom, Galatea, Galanet et Intercompréhension européenne (ICE)²⁰. Ces méthodes se prêtent facilement à l'enseignement de l'intercompréhension en milieu scolaire, soit comme un complément à l'enseignement traditionnel soit comme une matière à part. Les approches qui reposent essentiellement sur les méthodes exploitant les avantages de l'intercompréhension s'appellent les approches intercompréhensives (ACI) et selon Castellotti il s'agit des approches qui « s'appuient sur plusieurs langues ou variétés, visent le développement et la mise en œuvre de compétences partielles, valorisent des catégories habituellement peu convoquées (comme l'approximation et le transfert) et mobilisent des ressources et les stratégies autres que strictement linguistiques. » (cité par Ferré, p.14)

²⁰ Pour plus de précisions sur les programmes employant la méthode intercompréhensive, consulter la publication de la DGLFLF (Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France) <http://www.culture.gouv.fr/culture/dgflf/publications/intercomprehension.pdf>

3.2 STRATÉGIES DE L'INTERCOMPRÉHENSION

La compréhension d'une langue pas acquise ou apprise auparavant est possible grâce à deux mouvements stratégiques principaux mis en action par la pratique de l'intercompréhension : la stratégie translinguistique et la stratégie interlinguistique. Selon V. Castelotti et D. Moore la nature des stratégies qui entrent en jeu lors de l'intercompréhension est « en effet à la fois translinguistique, dans le sens où elles ne sont pas attachées à une langue particulière mais exploitent les propriétés communes attachées à la communication verbale, et interlinguistique, dans le sens où ce sont les opérations de va-et-vient contrastives entre les « langues » ou variétés qui définissent (pour chaque usager) les passages potentiels susceptibles d'assurer des relais de compréhension, voire d'apprentissage. » (cité par Castelotti 2007, p.576) Ce qui rend ces stratégies possibles c'est la notion de « transfert », définie en psychologie comme « l'actualisation, dans un contexte donné, d'un comportement appris dans un autre contexte » (Ferré, 2009, p.11). Le transfert translinguistique mobilise en fait des routines acquises au cours des apprentissages ou acquisitions linguistiques préalables. Il s'agit du savoir instrumental portant sur l'acquisition des structures linguistiques. Le transfert interlinguistique qui opère entre la/les langues de départ et la langue cible (et par ailleurs l'intercompréhension elle-même) est considérablement plus efficace quand la langue qu'on essaie de comprendre est proche soit à notre langue maternelle, soit à une des langues que nous avons déjà apprises. C'est pourquoi l'intercompréhension est le plus facilitée entre les langues apparentées, i.e. les langues appartenant à la même famille de langues. Ces deux types de transfert mis en œuvre par le processus de l'intercompréhension peuvent être réceptifs (comprendre un récit écrit ou parlé en langue cible) ou productifs (écrire ou parler en langue cible). Ils peuvent aussi s'avérer soit positifs soit négatifs. Les transferts positifs amènent les apprenants à la compréhension d'une unité lexicale ou d'une expression tandis que les transferts négatifs conduisent vers des « faux-amis ».

3.3 INTERCOMPRÉHENSION ENTRE LANGUES ROMANES

L'intercompréhension, bien que possible même entre les langues appartenant aux différentes familles est considérablement facilitée entre langues apparentés, i.e. les langues appartenant à la même famille de langues. Le continent européen abrite trois grandes

familles de langues qui rassemblent au moins²¹ 25 langues différentes, à savoir les langues romanes, germaniques (néerlandais, allemand, anglais, suédois, norvégien, danois, islandais) et slaves (polonais, tchèque, slovaque, russe, ukrainien, slovène, serbe, croate, bulgare). L'intercompréhension des langues apparentées présente un très grand intérêt car elle est plus facilement exploitée et qu'elle puisse faciliter la communication d'un grand nombre de personnes.

L'intercompréhension entre langues appartenant à la même famille est réalisable d'une part grâce à des compétences langagières communes à l'apprentissage de toutes langues et d'autre part grâce à la parenté linguistique. L'intercompréhension entre langues romanes est basée sur la parenté linguistique des langues dont la racine commune est le latin. Plus précisément on parle ici du latin vulgaire, i.e. la forme de latin utilisée pour la communication de tous les jours. Les différences entre les langues romanes qui se sont produites au cours de l'histoire s'expliquent tant par l'évolution phonétique naturelle des langues que par la non-unicité lexicale de la racine commune. Le terme « roman » est dérivé de l'adjectif latin *romanus* pour désigner les langues issues de celle des Romains (par opposition à d'autres introduites ultérieurement dans les territoires de l'Empire). La première source écrite du terme remonte à 813, lorsqu'au concile de Tours il était introduit afin de faire la distinction entre une langue de type roman et une langue germanique.

Les apports qui peuvent être générés par l'intercompréhension en langues romanes peuvent être extrêmement utiles parce qu'ils concernent un milliard de personnes, locuteurs des langues appartenant à ce groupe. Parmi les quatre langues romanes principales et les plus répandues (espagnol, français, portugais, italien) qui réunissent à elles seules 798 millions de locuteurs, on trouve la troisième langue la plus parlée du monde avec 322 millions de locuteurs, l'espagnol. Leur potentiel est tel qu'en 2005 dans *Le monde Diplomatique* le journaliste français Bernard Cassen a constaté que « Si des Etats de langues romanes prenaient la décision de promouvoir ensemble dans leurs systèmes éducatifs respectifs des méthodes d'apprentissage de l'intercompréhension, ces langues pourraient conjointement acquérir un statut mondial de cohypercentralité avec l'anglais. » Les langues romanes sont très nombreuses mais elles peuvent être divisées en 9 sous familles :

²¹ Le nombre de langues varie en fonction des différentes définitions du terme „langue“.

l'espagnol, le français, l'italien, le portugais, le catalan, l'occitan, le franco-provençal, le roumain et le rhéto-roman. Chacun de ces groupes comprend plusieurs dialectes.

4 COMPREHENSION DES ÉCRITS ET PROCESSUS DE LECTURE

L'activité de l'intercompréhension, que ce soit entre langues apparentées ou entre langues de différentes familles peut se produire à l'oral ou à l'écrit. Afin de donner le cadre théorique de notre recherche sur ce phénomène, qui sera menée à l'écrit, nous consacrerons le chapitre suivant à la compréhension des écrits. La présentation des théories et processus de lecture, suivie par un bref exposé des spécificités de lecture en langue étrangère, nous serviront de base théorique pour une recherche sur les processus en œuvre pendant l'activité de l'intercompréhension à l'écrit.

Parmi les théoriciens de la lecture, le modèle interactif de compréhension développé par Giasson en 1990 fait désormais l'objet d'un consensus généralisé. Dans le cadre de ce modèle, le lecteur n'est plus considéré comme récepteur passif. Son rôle n'est plus celui du simple décodage mais de la construction de sens à partir des indices du texte et ses propres connaissances préalables, c'est-à-dire les informations culturelles, pragmatiques et linguistiques qu'il possède déjà (Malheiros Poulet, 1994, p.337). Au contact avec des indices du texte, le processus de lecture active chez le lecteur des structures cognitives et des processus.

Les structures cognitives activées lors de la lecture sont des ensembles de savoirs, d'attitudes et de savoir-faire dont le lecteur dispose préalablement à la lecture et qu'il met à contribution lors de l'activité de lecture (Malheiros Poulet, 1994, p. 337). Dans la théorie du schéma (Rumelhart, 1980; Carrell, 1990), ces structures sont organisés en trois niveaux : les schémas linguistiques (connaissances lexicales, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques), les schémas formels (connaissances des différents types de texte, de leur organisation et de leur structure typique) et les schémas du contenu (connaissances et croyances sur le monde). En lisant, les lecteurs s'appuient sur leurs schémas, i.e. les connaissances antérieurement acquises pour créer les hypothèses qu'ils vérifient tout au long de la lecture. Les schémas sont indispensables parce que les mots peuvent être correctement compris seulement s'ils sont reliés aux savoirs et expériences préalables.

À part les structures, l'activité de lecture mobilise aussi les processus, c'est-à-dire les stratégies mises en place pendant la lecture. Grabe et Stoller divisent ces processus en deux types : les processus de bas niveau et les processus de haut niveau (2002, p.20). Les processus de bas niveau (les microprocessus) agissent au niveau des schémas linguistiques tandis que les processus de haut niveau (les macroprocessus) agissent sur les schémas formels et les schémas de contenu. Les processus de bas niveau sont des processus linguistiques automatisés, à savoir la reconnaissance des mots, l'analyse syntaxique de la phrase et la formation des propositions sémantiques (Grabe-Stoller, 2002, p.20). La reconnaissance des mots cherche à déterminer une signification particulière pour chaque mot tandis que l'analyse syntaxique de la phrase vise à attribuer aux unités lexicales leurs fonctions grammaticales fondamentales et permet la compréhension au niveau de la phrase. À partir des informations sur la signification des mots et leurs fonctions syntaxiques correspondantes, le processus de la formation des propositions sémantiques crée des unités sémantiques au niveau de la phrase. Ces trois processus (surtout la reconnaissance des mots et l'analyse syntaxique) doivent se produire de manière rapide et automatisée afin de permettre l'activation des processus de haut niveau qui font appel à la connaissance du monde et permettent d'identifier les idées principales et atteindre le but de l'activité - la construction sémantique du texte (Jelić, 2007, p.69).

Le traitement d'informations pendant la lecture obéisse aux processus mentionnés qui s'opèrent en deux directions. D'un côté le modèle « bas-haut » qui renvoie au comportement mécanique du lecteur qui découvre les informations du texte au fur et à mesure de la lecture sans avoir recours à la connaissance du monde. Il s'agit du traitement des mots ou phrases isolées. D'autre côté, le modèle « haut-bas » consiste à élaborer des prédictions à propos du texte, à partir de l'expérience antérieure ou de connaissances générales, puis à examiner le texte pour confirmer ou infirmer ces prédictions (Jelić, 2007, p.70). Ces deux modèles sont en interaction permanente. L'efficacité de la lecture repose sur leur convergence orientée vers la production du sens. Si pendant l'activité de lecture, le lecteur se heurte à des problèmes, il a recours à des stratégies de compensation, à savoir l'appui sur le contexte. La grille présentée à la page suivante permet de visualiser les relations entre les schémas et processus mentionnés.

Tableau 1

Schémas	Processus	Niveau
Linguistiques	Bas niveau <ul style="list-style-type: none"> • reconnaissance de mots • analyse syntaxique de la phrase • formulation de propositions sémantiques • activation de la mémoire a court terme 	mot phrase
Formels	Haut niveau <ul style="list-style-type: none"> • model textuel de compréhension • model situationnel de l'interprétation du lecteur • usage du savoir général et de la conclusion • processus de contrôle exécutive 	texte
Du contenu		

La lecture dans le cadre d'une activité d'intercompréhension passe par la plupart des processus mentionnés. Les différences entre la lecture dans une langue connue et la lecture en situation d'intercompréhension sont quand même nombreuses puisque le niveau de difficulté de lecture en situation d'intercompréhension est beaucoup plus élevé du fait de la méconnaissance du système linguistique dans lequel le message est codé. Bien qu'il puisse sembler logique pour les lecteurs dans cette situation d'avoir recours à des processus de lecture de haut niveau, s'appuyant entre autres sur le contexte pour déduire la signification d'un élément donné, les expériences ont montré qu'ils tentent de se pencher surtout sur les indices du bas niveau, passant rarement aux ceux du haut niveau. Dans le chapitre suivant nous allons présenter les caractéristiques de la lecture en langue étrangère, largement applicables à la lecture en situation d'intercompréhension aussi.

4.1 LECTURE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

Les différences entre la lecture dans la langue maternelle et celle dans une langue étrangère sont multiples. D'un côté, le lecteur qui aborde un texte en langue étrangère est censé déjà posséder de l'expérience en lecture en sa langue maternelle. Cela le rend capable d'employer lors de la lecture dans une langue étrangère, les stratégies translinguistiques, acquises en langue maternelle mais transférables à d'autres situations de communication verbale. D'autre côté, la lecture en langue étrangère fait appel à la fois à la langue étrangère et à la langue maternelle parce que les lecteurs qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue étrangère ont souvent recours à leur langue maternelle comme source d'indices sur la signification. Les difficultés rencontrées par des lecteurs en langue étrangère sont dues à trois facteurs principaux: les différences linguistiques, les différences individuelles (le niveau de motivation, l'expérience de lecture en langue maternelle) et les différences culturelles et sociales (Jelić, 2007, p. 72).

Les lecteurs en langue étrangère ont une conscience métalinguistique et métacognitive beaucoup plus développée. Puisque le procès de lecture pour eux ne se déroule pas avec l'aisance comparable à celle de lecture en LM, ils sont plus conscients des problèmes qu'ils rencontrent ainsi que des stratégies à l'aide desquelles ils peuvent les résoudre. Cependant, lorsque les lecteurs en langue maternelle dans les situations de difficulté de lecture peuvent formuler des hypothèses sur la signification des éléments inconnus, les lecteurs en LE, qui possèdent une connaissance limitée de la langue sur laquelle le message textuel est codé, ne sont pas en mesure d'activer le même procès parce qu'il leur manque du savoir déjà acquis sur lequel ils pourraient prendre appui (Jelić, 2007, p. 73). Paradoxalement, lorsqu'on pourrait envisager que le manque de connaissance du système linguistique amènerait les lecteurs à compenser ce déficit en utilisant davantage les indices du contexte, cela n'est pas le cas puisque le même problème qui crée la nécessité de chercher d'aide en vue d'indices du haut niveau est le problème qui prévient le recours à ce type d'indice du simple fait que le manque de savoir linguistique vide le contexte du matériel utile à l'utilisation. C'est pour ça que la lecture en LE reste souvent liée aux aspects linguistiques, littéraires du texte et aux stratégies de bas niveau. La référence au cadre sémantique, au repérage d'indices textuels induisant un contexte se montre inefficace.

La lecture en langue étrangère, et surtout la lecture en situation d'intercompréhension sont influencées par le degré de ressemblance (parenté) entre la langue maternelle et la langue étrangère, et cela sur tous les niveaux. Cependant il n'est pas rare que les lecteurs puisent dans leur savoir d'autres langues étrangères antérieurement apprises pour comprendre un récit dans une langue pas maîtrisée auparavant. C'est pour ça que la parenté entre une langue étrangère antérieurement apprise peut servir d'atout pendant l'activité de la lecture en LE.

5 RECHERCHE

5.1 INTRODUCTION

La troisième partie de notre travail porte sur la recherche faite dans le domaine de l'intercompréhension. Jusqu'à ce chapitre nous avons eu l'occasion de faire connaissance avec la notion d'intercompréhension, son fonctionnement et le rôle qu'elle joue dans le cadre socioculturel du plurilinguisme. Les deux premières parties de notre travail ont eu un rôle du cadre théorique pour cette recherche. Donc elles nous ont donné une base théorique et un cadre socioculturel dont cette recherche représente la suite.

Premièrement, nous commencerons par l'explication des objectifs de la recherche pour offrir une orientation à suivre dans la description du processus de la recherche ainsi que dans les résultats. Quant à la recherche elle-même, nous expliquerons sur quel public des apprenants elle a été menée, en mettant en relief leur parcours linguistique. Puisque l'activité de l'intercompréhension est plus facilement menée et évaluée à l'écrit qu'à l'oral et qu'elle est également facilitée en situation de réception (écouter, lire) plutôt que de production (parler, écrire), notre recherche a été menée sur la compréhension des écrits. Nous expliquerons le choix du texte sur lequel la compréhension a été évaluée avant de détailler le déroulement de la recherche.

Une grande partie de ce chapitre portera sur les résultats de la recherche. Dans cette partie nous montrerons à l'aide des schémas quelle est la corrélation entre le nombre de langues apparentées antérieurement apprises et la réussite de la compréhension des écrits en situation d'intercompréhension. Ensuite, nous évaluerons les stratégies de lecture utilisées par les apprenants afin de mieux comprendre les mécanismes de l'intercompréhension. Nous

examinerons aussi les interférences qui peuvent se produire entre ces langues d'appui et la langue que les sujets essaient de comprendre.

5.1.1 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Cette recherche a été menée afin de répondre aux questions suivantes :

Dans quelle mesure la connaissance de plusieurs langues apparentées facilite-t-elle la compréhension en situation d'intercompréhension ?

Quelles stratégies de lecture sont le plus souvent employées par les lecteurs en situation d'intercompréhension ? À quels niveaux des processus de lecture ces stratégies appartiennent-elles ?

Quelles sont les interférences qui peuvent se produire entre les langues d'appui et la langue que les sujets essaient de comprendre ?

5.1.2 HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE

L'activité de l'intercompréhension est facilitée quand elle se produit entre langues apparentées parce que la parenté linguistique permet l'appui sur les similarités, ce qui souvent mène à des conclusions correctes. C'est pourquoi chaque langue apparentée apprise préalablement à l'activité de l'intercompréhension représente une source de savoir utile pour la compréhension. Conformément à ces bases théoriques nous nous attendons à ce que notre recherche prouve que la compréhension d'un texte en situation d'intercompréhension augmente en facilité selon le nombre de langues apparentées préalablement acquises.

Selon Gaonac'h, le lecteur en LE « court-circuite les processus de haut-niveau » (i.e., mettant en œuvre les schémas formels et schémas de contenu) et concentre son attention sur le niveau linguistique en fonctionnant essentiellement par traitement « bas-haut » (1990, p. 57). Puisque la situation de lecture en langue étrangère présente les difficultés comparables à celles rencontrées par les sujets en situation de l'intercompréhension (les différences linguistiques, les différences individuelles et les différences culturelles et sociales) notre recherche vérifiera l'hypothèse que les stratégies employées par des sujets en situation

d'intercompréhension mobilisent les processus de lecture similaires à ceux mis en œuvre pendant l'activité de lecture en LE.

Les langues préalablement apprises peuvent agir sur le processus d'intercompréhension en trois manières différentes (aider la compréhension de la langue inconnue avoir aucun effet sur elle ou l'entraver) (Jelić, 2007, p.73). Après avoir évalué les avantages de la connaissance préalable des langues apparentées nous allons nous pencher sur les situations où l'effet qu'elles exercent sur le processus mène au transfert négatif (erreurs en compréhension).

5.1.3 ÉCHANTILLON

La recherche a été faite sur deux groupes d'étudiants en première année d'études en langue et littérature françaises à la Faculté de Philosophie et Lettres. Dans le premier groupe il y avait 15 apprenants et dans le deuxième il y en avait 11. La langue maternelle de tous les participants est le croate et ils ont un niveau de français au moins A2 selon le CECR. La division en deux groupes était faite en fonction de leur parcours linguistique. Dans le premier groupe on trouve les apprenants qui n'ont pas antérieurement formellement appris aucune langue romane autre que le français (profil binôme), tandis que dans l'autre groupe nous avons rassemblé les apprenants qui ont une connaissance de l'italien comme seconde langue romane de référence (profil trinôme).

Les parcours linguistiques des participants diffèrent beaucoup. Cependant, puisqu'au moment de la transmission des tests ils étaient en train de terminer leur première année d'études, nous sommes certains qu'ils ont tous atteint le niveau A2 proposé par le CECR (le niveau assuré par le programme universitaire de la première année d'études).

Avant tout, il est nécessaire d'expliquer de quel niveau il s'agit. C'est un des niveaux proposés par le Cadre européen commun de référence pour les langues. Le Cadre distingue trois niveaux communs de compétences (voir l'image 2). Ce sont les trois niveaux principaux (A, B et C) et chacun parmi eux se ramifie en deux sous-niveaux. Le niveau A représente l'utilisateur élémentaire et contient le niveau introductif (A1) et intermédiaire (A2). Le niveau B représente l'utilisateur indépendant et se ramifie en niveau seuil (B1) et avancé (B2). Le niveau le plus élevé est le niveau C2 ou on trouve l'utilisateur expérimenté

qui peut être autonome dans l'utilisation de la langue cible (C1) ou maîtriser parfaitement cette langue (C2) (CECR 2001, p. 25).

5.1.4 LE CHOIX DU TEXTE

Les stratégies et la réussite de l'activité d'intercompréhension ont été évalués sur le même texte donné à tous les participants, afin de permettre la comparaison des résultats. Le choix du texte était guidé par le souci d'imiter le mieux possible les conditions de l'intercompréhension dans la vie réelle afin d'obtenir des résultats de qualité. C'est pourquoi nous avons opté pour un document authentique, extrait du quotidien espagnol *El País*. Composé pour la plupart de mots semi-transparents, ce texte présente un niveau de difficulté « intermédiaire », ce qui facilite les transferts interlinguistiques se produisant entre langues différentes et permet aux étudiants d'avoir recours à d'autres langues apparentées préalablement acquises. Le texte contient environ 200 mots, une longueur optimale qui donne la possibilité aux étudiants d'avoir recours à des stratégies relativement diversifiées.

Il s'agit d'un fait divers, un texte de type narratif qui présente une situation de lecture familière. Par contre l'événement à l'origine du texte est complètement inconnu aux lecteurs puisque nous voulions voir s'ils auraient recours, de façon explicite ou non aux schémas formels ou au schéma canonique du récit, qui est censé être intériorisé dès le plus jeune âge dans la culture donnée et qui permet de faire des prédictions sur le scénario. Par ailleurs, le texte raconte un événement concret et possède des caractéristiques linguistiques isolables (suite chronologique des événements, connecteurs temporels, microsystème verbal) qui facilitent la compréhension et permettent aux sujets d'avoir recours à des schémas linguistiques et du contenu.

5.2 DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Les deux groupes ont eu les mêmes tâches. Ils ont été donnés un texte en langue espagnole accompagné d'un questionnaire visant à déterminer les stratégies employées et le niveau de compréhension globale acquis.

Avant le début de l'activité nous nous sommes assurés qu'aucun étudiant n'avait préalablement formellement appris l'espagnol. Ensuite, nous avons procédé en expliquant

aux sujets le but de l'exercice et ce qu'on attend d'eux. A la fin nous avons fait un parcours de toutes les questions du questionnaire afin d'éviter des malentendus

. Après l'exercice nous avons mené un court dialogue avec les sujets afin de recueillir leurs impressions sur l'exercice et son déroulement.

5.2.1 LE QUESTIONNAIRE

Le questionnaire est composé de 10 questions portant sur la compréhension du document et les stratégies employées.

Avant même de la lecture du texte, la première question vise à évaluer le niveau de motivation des sujets pour l'activité à suivre, afin de pouvoir déterminer dans quelle mesure celle-ci est en corrélation avec la réussite du processus de l'intercompréhension.

Après la lecture du texte, la deuxième question est censée déterminer le niveau de compétence métacognitive des sujets en comparant leur évaluation du niveau de difficulté du texte avec des résultats des exercices qui mesurent la compréhension.

Les trois questions qui suivent évaluent la compréhension globale du texte en essayant de déterminer dans quelle mesure les sujets ont réussi à saisir l'idée générale et les informations importantes du texte. La troisième question vérifie si les sujets ont réussi de bien déterminer le genre du texte, tandis que la question suivante est censée déterminer comment ils sont arrivés à cette conclusion, c'est-à-dire sur quels savoirs ils se sont appuyés. L'objectif de la cinquième question est de déterminer la quantité et la qualité des informations retenues par les sujets.

Les questions 6 et 7 cherchent à évaluer les stratégies de compréhension en lecture, utilisées par les sujets lors de la lecture du texte proposé. L'objectif de cette question est de déterminer quels processus de lecture sont le plus et quels les moins utilisés.

Dans la question 8, on demande aux sujets de faire la liste des langues auxquelles ils ont eu recours pour comprendre le texte. L'objectif de cette question est de déterminer les langues dans lesquelles les sujets ont puisé pour faciliter la compréhension du texte et quelles langues ont été les plus utiles.

Enfin, la question 9 présente les sujets avec une liste de mots extraits du texte et demande à eux de les traduire afin de déterminer les interférences qui peuvent se produire au niveau du lexique.

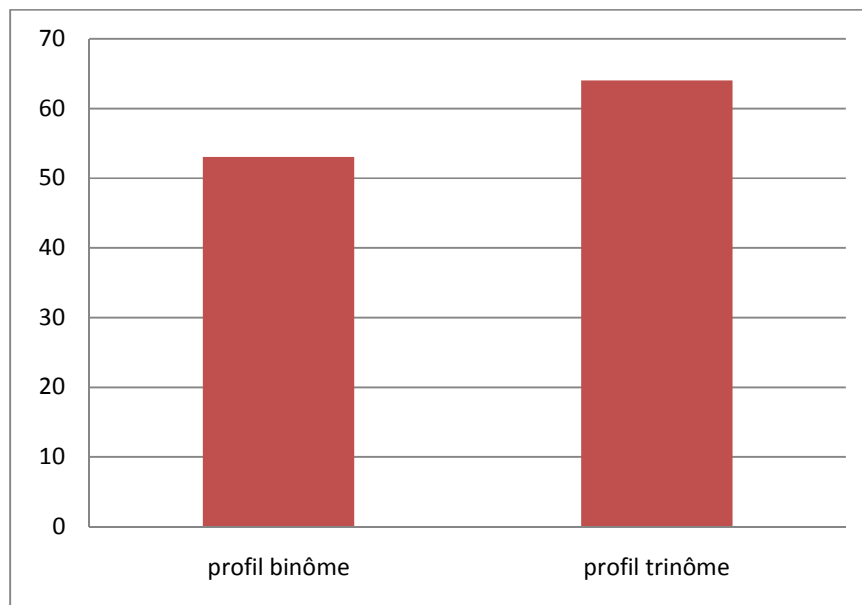
5.3 RÉSULTATS

5.3.1 COMPRÉHENSION GLOBALE

Dans le cadre de la présentation des résultats de notre recherche il nous semble pertinent d'observer dans un premier temps la capacité de compréhension globale du document par des sujets. Cette capacité était mesurée dans le questionnaire à l'aide de deux questions : une question à choix multiples et une question de type ouverte. La première question visait à évaluer si les sujets ont bien déterminé le genre du texte. Les indices qui auraient pu les amener à la réponse correcte sont d'abord le thème du texte mais aussi le style d'écriture et les signes du contexte. Le plus particulier parmi ces derniers est le nom du journal dont le texte est extrait, écrit au dessous du texte. Bien que ce type d'indices en situation endolingue²² ait sans doute engendré des réponses correctes, les sujets de ce test ne sont pas équipés des savoirs nécessaires d'arriver à une telle conclusion, ce qui est souvent le cas dans les situations d'intercompréhension. Le schéma à la page suivante montre le taux de réponses correctes données par les sujets en fonction de leur profil (binôme, trinôme).

²² Un individu se trouve dans une situation endolingue lorsqu'il utilise de façon compétente la même langue que la communauté où il vit.

Figure 1 - Le taux de réussite de la première activité de compréhension globale



Suite à la question à choix multiples, les sujets ont été demandés d'expliquer leur choix. Parmi les 15 sujets qui ont donné la réponse correcte, 8 ont mentionné le nom du journal comme indice qui les a poussés dans le bon sens. De ces 8, 4 sont de profil binôme et 4 de profil trinôme, ce qui veut dire que relativement à la taille de chaque échantillon, 36 pour cent du profil trinôme et seulement 26 pour cent du profil binôme possèdent la connaissance de la culture générale nécessaire d'arriver à cette conclusion.

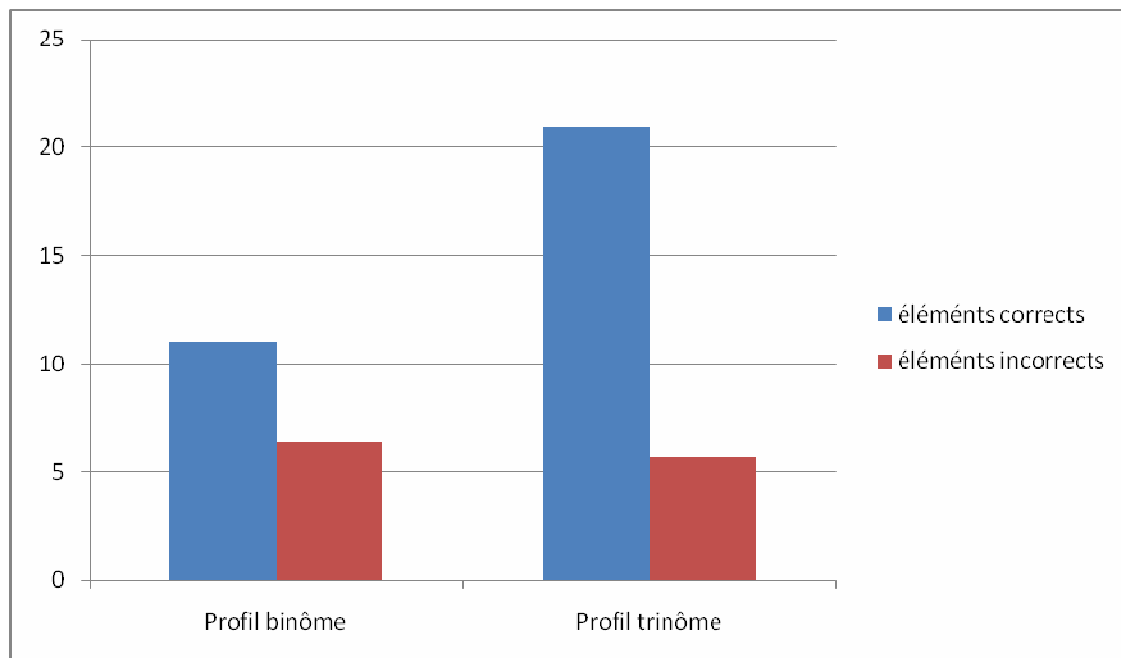
Les autres indices cités comme explication du choix de la réponse correcte peuvent presque toutes (sauf dans le cas de la « méthode d'élimination ») être classées en deux catégories : le thème du texte et le style d'écriture. Cela montre que pour déterminer correctement le genre du texte lu, les sujets se sont appuyés pour la plupart sur les schémas du contenu les schémas formels qui les ont amenés vers des transferts positifs. Evidemment, pour avoir accès à ce genre d'indices et employer les schémas mentionnés, les sujets ont dû d'abord passer par l'emploi des schémas linguistiques qui leur ont permis de comprendre le message du texte.

Tableau 2

Réponses données	Catégorie d'indice	Schémas employés
<ul style="list-style-type: none">• le texte parle d'un accident• il y a des mots qui donnent l'idée générale du texte• un événement malheureux est raconté	Thème	Du contenu Formels
<ul style="list-style-type: none">• le style journalistique• les guillemets• beaucoup d'informations formelles	Style d'écriture	Formels

La deuxième question qui était censée mesurer le niveau de compréhension globale était une question ouverte où les sujets ont été demandés de raconter ce qu'ils avaient compris pendant la lecture du texte. Dans le texte nous avons recensé 24 éléments de signification qui ont été comparés avec des réponses écrites des sujets. Encore une fois, après l'analyse des résultats on a pu constater que les sujets de profil trinôme ont obtenu de meilleurs résultats en offrant plus d'éléments corrects et moins d'éléments incorrects. Le schéma à la page suivante illustre le taux des éléments corrects et incorrects mentionnés selon les deux groupes des sujets.

Figure 2 – Le taux de compréhension globale selon les deux profils de sujets



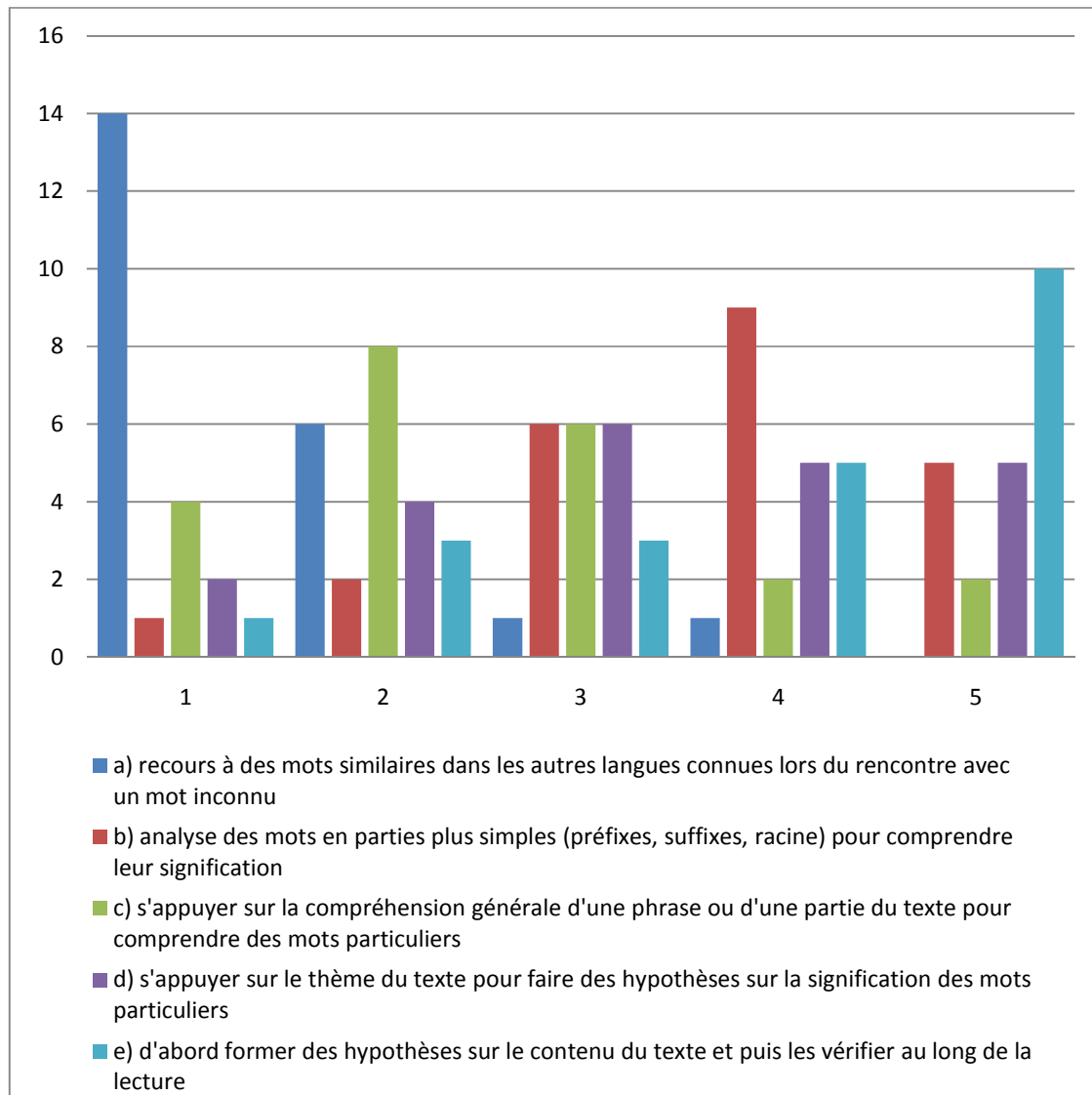
5.3.2 PROCESSUS DE LECTURE EN INTERCOMPRÉHENSION

Les stratégies de lecture sont des processus conscients, surtout en situation de la lecture en LE (et par extension en situation d'intercompréhension), quand les lecteurs sont plus conscients des problèmes et font plus attention aux stratégies de leur résolution. Chaque stratégie appartient à un niveau des processus de lecture (de la reconnaissance de mots à l'usage du savoir général et de la conclusion). Dans le questionnaire distribué aux sujets et portant sur la compréhension du texte en espagnol, deux questions ont été dédiées à la détermination du choix et de la fréquence d'utilisation des stratégies de lecture en activité d'intercompréhension.

Dans la première question portant sur les stratégies utilisées lors de la lecture, on a proposé cinq exemples de stratégies, de a) à e), qui devaient être mises en ordre selon la fréquence d'utilisation de 1 à 5. Les stratégies offertes présentent un continuum s'étalant des processus de bas niveau vers des processus de haut niveau. Les deux premières stratégies a) et b) correspondent au processus de bas niveau, tandis que les trois autres revêtent la forme des processus des différents degrés de haut niveau.

Le schéma ci-dessous décrit la répartition des stratégies proposées selon le degré de fréquence d'utilisation par les sujets sur une échelle de 1 à 5 (du plus au moins utilisée).

Figure 3 – La répartition des stratégies proposées selon la fréquence d'utilisation (1 - 5)



La stratégie la plus utilisée, pour la majorité des sujets est la stratégie a), c'est-à-dire, une stratégie de bas niveau. Cette stratégie occupe pour la plupart soit la première soit la deuxième position en fonction de la fréquence de l'utilisation. Elle n'a jamais été classé en dernière position. Par contre, la réponse b) qui appartient aussi à des processus de bas niveau n'a pas été si fréquemment utilisée. Sa position varie entre la troisième et quatrième place.

Cela peut être dû au fait que la stratégie telle qu'elle était proposée (« analyse des mots en parties plus simples (préfixe, suffixe, racine) pour comprendre leur signification ») était formulée de façon métalinguistique trop compliquée pour les sujets.

Les trois dernières stratégies (c-e) représentent les différents degrés des processus de haut niveau. Leur fréquence d'utilisation varie d'un sujet à l'autre mais la tendance générale montre qu'elles occupent pour la plupart les dernières places de l'échelle. La stratégie e) qui représente le processus de plus haut niveau occupe le plus souvent la dernière place selon la fréquence d'utilisation, ce qui signifie qu'elle est la stratégie la moins souvent utilisée par les sujets. Le seul sujet qui a classé cette stratégie comme la plus souvent utilisée est un des sujets de profil trinôme (LM croate, L1 français, L2 italien), ce qui confirme l'hypothèse que pour pouvoir avoir recours à des stratégies de haut niveau lors de l'activité de lecture, on nécessite une meilleure connaissance du système linguistique.

Pur compléter cette réflexion sur les processus de lecture en oeuvre en situation d'intercompréhension, nous avons inclus dans le questionnaire une question de type ouverte où les sujets étaient censés mentionner tout autre procédure ou stratégie employés au cours de l'activité de lecture. Bien qu'on leur ait demandé d'inclure le plus de détail possible, la majorité n'a rien ajouté. Les six réponses qu'on a quand même obtenues tournent pour la plupart autour des stratégies déjà mentionnées, avec quelques exceptions. Deux sujets mentionnent l'emploi de la « logique », tandis qu'un dit avoir utilisé « l'oreille » comme aide à la compréhension. La « logique » mentionnée renvoie le plus probablement à l'appui sur les indices du contexte, ce qui était déjà inclus dans les réponses proposées dans la question précédente. L'oreille, par contre, évoque le recours à d'autres langues préalablement acquises et aux connaissances linguistiques transférables d'une langue à l'autre. Un des sujets mentionne qu'il a eu recours à des mots espagnols retenus en regardant les feuilletons télévisés. Cela montre que les sujets sont en interaction avec une grande variété de langues et que l'apprentissage des langues ne passe pas seulement par des voies formelles mais aussi des méthodes non-conventionnelles et peut-être involontaires.

5.3.3 INTERFÉRENCES

Dans la dernière partie du questionnaire les sujets ont été demandés de traduire les mots et les phrases extraits du texte lu. L'objectif de cet exercice était d'analyser les hypothèses incorrectes pour se rendre compte des processus cognitifs de l'intercompréhension qui mènent aux transferts négatifs. Les résultats de l'analyse montrent qu'un grand nombre d'hypothèses sont incorrectes, c'est-à-dire que leur signification n'était pas bien déduite du contexte. Ces résultats sont en concordance avec la théorie du contexte en lecture en LE selon laquelle les lecteurs en langue étrangère n'en savent pas assez de la langue sur laquelle le message est codé pour pouvoir s'appuyer sur les indices du contexte. De plus, les lecteurs ne s'appuient pas d'habitude sur le contexte de manière correcte puisqu'ils ont recours à leurs conclusions préalablement formées sans les vérifier pendant la lecture.

Les hypothèses incorrectes peuvent être classées en quatre catégories, selon les caractéristiques propres aux unités lexicales qui facilitent ou entravent l'acquisition du vocabulaire (orthographe, prononciation, forme morphologique, transparence trompeuse, catégorie grammaticale) (Jelić, 2007, p.120). Les hypothèses incorrectes présentes dans notre questionnaire sont dues pour la plupart à la transparence trompeuse des mots, ce qui veut dire qu'afin de comprendre les unités lexicales inconnues, les sujets ont analysé celles-ci en fonction de leurs connaissances de croate et des autres langues étrangères. L'analyse des hypothèses incorrectes faites par des sujets nous a menées à la conclusion que les langues sur lesquelles ils se sont le plus appuyés sont le français et l'italien, ce qui aurait pu être attendu puisqu'il s'agit des langues apparentées. Les sujets ont eux-mêmes cité ces deux langues comme les plus souvent utilisées. Les catégories suivantes regroupent les hypothèses incorrectes recueillies des réponses des sujets et offrent plus de détail sur leur caractère.

1. FAUX AMIS

Les faux amis sont les unités lexicales qui en langues différentes ont la même forme mais la signification différente. Quand les apprenants rencontrent un mot de forme presque identique dans une LE que dans leur LM ou une LE antérieurement apprise, ils sont souvent

amenés à supposer qu'il existe entre ces unités aussi une égalité de signification. Pour les sujets de notre recherche, les hypothèses incorrectes qui reviennent du cas des faux amis sont dues au recours soit au français (pour la majorité des sujets) soit à l'italien (pour les sujets de profil trinôme). Le tableau suivant fait l'étalage des cas concrets de ce type d'hypothèses incorrectes.

Tableau 3

Mot à traduire (extrait du texte)	Traduction	Langue d'appui (forme dans cette langue)
subir	podrgnuti, podnositi, trpiti	français (subir)
tarde	kasno, kasnije, poslije	français (tard)
volar	ukrasti, krasti, kradljivac	français (voler)
via	prema, u smjeru, smjer	français (via)
via	ulica, put, cesta	italien (via)

2. POLYSEMIE

Les unités lexicales polysémiques ont plusieurs significations différentes (par exemple *poste* – service de distribution du courrier, emploi professionnel). Pour les lecteurs en langue étrangères il est souvent difficile de discerner ces significations, puisqu'ils s'accrochent sur la première signification connue sans la vérifier dans le contexte. Leur recours au contexte est aussi limitée à cause de leur connaissance réduite de la langue qui ne leur permet pas de passer des processus de bas niveau à ceux de haut niveau.

Tableau 4

Mot à traduire (extrait du texte)	Traduction	Langue d'appui (forme dans cette langue)
banco	banka	français (banque – établissement financier, banc – long siège)

3. FORMES LEXIQUES SIMILAIRES

Les lexèmes en différentes langues peuvent paraître similaires au niveau de forme linguistique (*volar* en espagnol et *vouloir* en français) sans qu'il n'y ait un lien étymologique entre eux. Les sujets qui n'en sont pas conscients font l'erreur de supposer que la similarité de forme reflète une similarité de sens.

Tableau 5

Mot à traduire (extrait du texte)	Traduction	Langue d'appui (forme dans cette langue)
subir	odmah	italien (subito)
subir	disati	italien (sospirare)
volar	imati želju	français (vouloir)
via	život	français (vie)
junto	dječak	français (jeune)
junto	samo	français (juste)
gritar	grebati	français (griffer)
subir	znati	français (savoir)

4. HYPOTHÈSES IMPRÉCISES

Dans les cas suivants les étudiants n'ont pas réussi à comprendre la signification précise des mots. Pourtant, ces hypothèses montrent qu'ils se sont appuyés (avec plus ou moins de succès) sur leur compréhension du contexte général ce qui fait preuve de leur niveau de compétence générale.

Tableau 6

Mot à traduire	Traduction
trifulca	poteškoća, gužva
subir	pobjeći

Les réponses précédentes qu'on a obtenues montrent que les étudiants ont fait un effort pour comprendre les mots en question mais qu'ils ne se sont presque pas du tout appuyés sur le contexte (les hypothèses n'ont aucun sens en contexte). Ce genre de réponses montre que les sujets n'ont pas atteint un niveau de compréhension globale assez élevée. Elles montrent aussi que les étudiants se sont appuyés sur leurs savoirs des deux langues apparentées préalablement apprises.

5.4 CONCLUSION DE LA RECHERCHE

Le niveau de compréhension globale du texte en situation de l'intercompréhension est plus grand chez les apprenants de profile trinôme (ayant des connaissances préalables de deux langues apparentées) que chez les apprenants de profil binôme. Les apprenants de profile trinôme repèrent plus d'éléments correctes du texte lu et font moins de fautes de compréhension. Ils accèdent plus facilement aux schémas du contenu et schémas formels ce qui facilite la compréhension de l'ensemble du texte.

Les apprenants en situation de l'intercompréhension à l'écrit emploient une variété de stratégies qui renvoient tant aux processus de haut qu'à ceux du bas niveau. Quand même, analysant la fréquence de l'utilisation des stratégies proposées, nous avons

pu observer la tendance de mise en œuvre des processus suivant le modèle « bas-haut », ce qui correspond au traitement d'informations pendant la lecture en langue étrangère. Les étudiants en situation de l'intercompréhension s'appuient pour la plupart sur les indices du bas niveau et utilisent les stratégies qui renvoient aux schémas linguistiques parce que leur manque de savoir linguistique ne leur permet pas d'accéder facilement aux processus de haut niveau.

L'activité de l'intercompréhension facilitée par le recours à des langues apparentées préalablement apprises peut amener aussi à des transferts négatifs. Les langues sur lesquelles les étudiants se sont appuyés pour formuler les conclusions correctes les ont aussi amenés vers des conclusions erronées (transferts négatifs) qui peuvent être classées en quatre catégories (faux amis, polysémie, formes lexicales similaires et hypothèses imprécises. Ils se sont appuyés pour la plupart sur toutes les langues apparentées à leur disposition.

CONCLUSION

Les changements croissants de la société tels que la mondialisation et l'intégration européenne donnent une place importante à la notion de plurilinguisme au sein de la politique linguistique et éducative de l'Europe. Dans ce cadre, le plurilinguisme sert à contrecarrer la tendance vers un monolinguisme universel et à créer un sentiment d'appartenance chez les Européens tout en préservant la diversité linguistique. Un des approches qui s'inscrivent dans la perspective du plurilinguisme est l'intercompréhension qui permet la communication entre individus ne parlant pas la même langue.

L'intercompréhension peut se produire entre toutes langues mais elle est considérablement facilitée entre langues apparentées. Dans notre recherche menée à l'écrit nous avons cherché à évaluer le rôle de l'intercompréhension dans le cadre plus large du plurilinguisme. Nous avons examiné la compréhension d'un texte dans une langue auparavant méconnue pour évaluer les avantages et inconvénients du processus de l'intercompréhension et déterminer si le niveau de la réussite de compréhension augmente en fonction des langues apparentées préalablement apprises. Les résultats ont confirmé que les sujets qui possèdent des connaissances préalables dans plusieurs langues apparentées ont plus de succès dans la compréhension du texte. Nous avons aussi observé que l'appui sur les langues apparentées peut causer des interférences et mener à des transferts négatifs. Afin de mieux comprendre les mécanismes de l'intercompréhension nous avons évalué les stratégies utilisées par les deux groupes de sujets (profile binôme et trinôme) et nous avons conclu qu'elles renvoient à la mise en œuvre des processus de lecture correspondant à ceux qui se produisent lors de la lecture en langue étrangère.

L'intercompréhension, nonobstant ces inconvénients s'insère dans l'optique du plurilinguisme en ce qu'elle permet l'emploi de l'ensemble du répertoire linguistique d'un individu, met en œuvre les connaissances préalables en plusieurs langues et promeut les valeurs de l'acceptation de la diversité.

BIBLIOGRAPHIE

Alikioti, A. *L'approche interculturelle et son évolution*. Sur le site

<http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/alikioti.pdf> (le 5 mai 2013)

Bailly, S. et al. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer – Guide pour les utilisateurs*. Division des politiques linguistiques
Strasbourg

Besse, H.; Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier-Credif.

Blanchet, P. (2005). *L'approche interculturelle en didactique du FLE*. Sur le site

http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/40/1/pdf_Blanchet_inter.pdf (le 22 mai 2013)

Beacco, J.-C.; Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg:
Conseil de l'Europe

Brohy, C. (2008). Didactique intégrée des langues : évolution et définitions. *Babylonia*

(2008) n° 1 p. 9-11. sur le site http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2008-1/brohy_01.pdf (le 12 avril 2013).

Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer.
(2001). Paris: Didier.

Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (2007). Graz:
Conseil de l'Europe

Candelier, M. (2006). *À travers les Langues et les Cultures - Élaboration d'un référentiel de compétences pour les approches plurilingues et pluriculturelles*. Sur le site

<http://archive.ecml.at/mtp2/alc/pdf/pdescC4F.pdf> (le 14 avril 2013)

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle* (2008) Vol. V n° 1 p. 65-90. Paris: Acedle Bureau du Diltec.

Carrell, P. (1990), Rôle des schémas de contenu et des schémas formels. Dans D. Gaonac'h (éd.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, Paris: Hachette, Collection F / Le Français dans le monde / Recherches et Applications, 16-29.

Cassen, B. (2005, janvier). Un monde polyglotte pour échapper à la dictature de l'anglais. *Le monde diplomatique*. sur le site <http://www.monde-diplomatique.fr/2005/01/CASSEN/11819> (le 21 mai 2013).

Castellotti, V. ; Moore, D. (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages. Dans Beacco, J.-C. et al. (éd) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (2005) p. 107-132. Paris : Presses Universitaires de France.

Castellotti, V. (2007). L'intercompréhension est-elle soluble dans l'éducation plurilingue? Dans Capucho, F. et al (éd) *Diálogos em Intercompreensão (Actes du Colloque organisé à Lisbonne du 6 au 8 septembre 2007)*, p. 571-584 sur le site <http://redinter.eu/dialintercom/Post/En/44.pdf> (le 14 mai 2013).

Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme: le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier-CREDIF.

Cavalli, M. (1994). Enseignement des langue : vers une didactique intégrée. Dans *L'école valdôtaine*, (24), p. 18-22. sur le site <http://www.scuole.vda.it/Ecole/24/18.pdf> (le 15 avril 2013)

Collet, M. (2011). *L'intercompréhension en langues romanes en milieu scolaire: recherche-action sur l'insertion curriculaire de cette discipline au lycée Europole-Grenoble*. Mémoire de Master de recherche, Université Stendhal, Grenoble 3.

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

Coste, D.; Moore, D.; Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: Clé International

De Pietro, J.-F. *L'éveil aux langues*. Sur le site www.coe.int/t/dg4/.../PIETRO-Amsterdam.ppt (le 20 avril 2013)

Ferré, L. (2009). *Intercompréhension et recours à la langue romane 1 (portugais) ou la langue romane 2 (italien) dans le cadre de la compréhension orale et écrite du français*. Mémoire de Master professionnel de FLE, Université Stendhal, Grenoble 3.

Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier

Gaonac'h, D. (1990), Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère, Dans *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, Paris, Hachette, Collection F / Le Français dans le monde / Recherches et Applications, 41- 49.

Grabe, W.; Stoller, F.L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. London: Pearson Education Longman.

Grand Larousse de la langue française : en sept volumes : tome quatrième (1975). Paris : Larousse

Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Crédif

Jelić, A.-B. (2007). *Uloga čitanja u usvajanju vokabulara francuskoga kao stranog jezika*. Doktorska disertacija : *doktorska disertacija*. Zagreb.

Le Petit Robert de la langue française (2006). Paris: Dictionnaires Le Robert

Lyons, J. (1991). *Chomsky*. London: Fontana Press

Malheiros Poulet, M.-E., Degache C., Masperi M. (1994), « L'activité de compréhension écrite en langues voisines (domaine des langues romanes) : stratégies d'accès au sens de textes narratifs », in J.-C. Pochard (éd.), *Actes du IXe colloque international "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches. Profils d'apprenants"*, Publications de l'Université de Saint-Etienne, 335-350, www.galanet.eu/publication/fichiers/mp-dc-mm1994.pdf

- Meissner, F.-J. (2007). *EUROCOM les sept amis: lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'euro compréhension*. Editions Eurocom
- Observatoire européen du plurilinguisme (2008). *Charte européenne du plurilinguisme*. Sur le site <http://plurilinguisme.europe-avenir.com/images/Fondamentaux/charteplurilinguismefrv2.13.pdf> (le 24 avril 2013)
- Reissner, C. (2010). La dissémination de l'intercompréhension romane dans l'enseignement scolaire en Allemagne. *Synergies Europe* (5), p. 127-134
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Editions Ophrys
- RUMELHART, D.E. (1980), Schemata: the building block of cognition. Dans R.J. Spiro, B.C. Bruce et W.F. Brewer (éd.), *Theoretical issues in reading comprehension*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980, 33-58.
- Sahli-Bousslimani, F. (2011). Regards croisés sur la notion de compétence en didactique des langues. *Synergies Algérie* (12), pp. 63-79
- Verdelhan-Bourgade, M. (2007). « Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches ». *Tréma* (en ligne). 28. Sur le site www.trema.revues.org (le 4 mars 2013)
- Truchot, C. (1994) « En amont des politiques linguistiques en Europe » dans Truchot, *Le Plurilinguisme européen* pp. 21-34. Paris: Champion